

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

**Материалы
VII международной научно-практической конференции**

г. Таганрог, 16–17 мая 2024 г.

Ответственный редактор Ю.М. Демонова

Ростов-на-Дону
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)
2024

УДК 81
ББК 81.05
А43

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, и.о. зав. кафедрой английского языка

Ю.М. Демонова (отв. ред.);

канд. пед. наук **Е.А. Пальмова**; канд. пед. наук **Г.В. Михалева**

А43 Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций: материалы VII международной научно-практической конференции (Таганрог, 16–17 мая 2024 г.) [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – 1 электрон., опт диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: MS Windows XP/Vista/7; VideoCard; SoundCard; DVD R/RW 4x; память 512 Мб. – **ISBN 978-5-7972-3356-5**

Сборник содержит материалы международной научно-практической конференции с заочным участием «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций». Материалы конференции посвящены актуальным проблемам в области филологии и методики преподавания иностранных языков: филологическому образованию и речевой коммуникации, теоретическим вопросам изучения языка, теоретическим и практическим аспектам перевода, актуальным вопросам методики преподавания иностранных языков на всех уровнях образования, а также проблемам современной профессионально-методической подготовки и переподготовки учителей иностранного языка.

Адресован преподавателям образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, аспирантам, магистрантам, студентам, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами лингвистики и методики преподавания языков.

УДК 81
ББК 81.05

*Утвержден в качестве материалов конференции
Редакционно-издательским советом РГЭУ (РИНХ)*

ISBN 978-5-7972-3356-5

© Коллектив авторов, 2024

© РГЭУ (РИНХ), 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Петрушенко С.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», директор, канд. фило-соф. наук, доцент	ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ»
-----------------	--	---

ЧАСТЬ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Бурок Т.Э., Мосягина У.Д.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук. Студент, группа ПЕР-321, там же	АНЕКДОТ КАК ЖАНР ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
Демонова Ю.М., Быкова Н.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», и.о. заведующего кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-321, там же	КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИДИОМАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ
Демонова Ю.М., Зейдан В.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», и.о. заведующего кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-321, там же	РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЕ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ
Демонова Ю.М., Квашнина Ю.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», и.о. заведующего кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-311, там же	ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛЯ КАУЗАТИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
Кликушина Т.Г.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу-	КОНЦЕПТ «ЧИСЛО» В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

	дарственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент	
Кравченко М.А.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Массовые коммуникации и прикладная лингвистика», канд. филол. наук, доцент	СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА МЕТАОПЕРАТОРА <i>ДОСЛОВНО</i>
Кравченко О.В., Голобородько Д.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-332, там же	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ ФРАНЦУЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ
Краснощеков Е.В.	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», профессор кафедры лингвистического образования, доктор пед. наук, доцент	ИЗАФЕТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ УРДУ
Краснощеков Е.В., Матвеева Е.А.	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», профессор кафедры лингвистического образования, доктор пед. наук, доцент. Студент, группа УЭс03-16, там же	МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»
Павленко Л.Г.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент	ПОЭТИЧЕСКАЯ ДЕТАЛЬ К. МЭНСФИЛД
Полякова Е.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент	СИСТЕМНОЕ ВЛИЯНИЕ СЛЕНГА НА НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ
Щитова Н.Г.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент	ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО ВИЗАЖИСТА

ЧАСТЬ 2
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ПЕРЕВОДА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Бурок Т.Э., Гасанова С.Р.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ПЕР-321, там же	ТЕМАТИКА И БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ФРАНЦУЗСКОГО АНЕКДОТА
Дебердеева Е.Е., Алябышева С.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ПЕР-321, там же	ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ВИД ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА
Дебердеева Е.Е., Симакова В.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ПЕР-321, там же	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ
Дебердеева Е.Е., Соколов А.И.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ПЕР-321, там же	МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ БАРЬЕРОВ: ЗА И ПРОТИВ
Кликушина Т.Г., Карась И.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-351, там же	СИМВОЛИЗМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ, НЕМЕЦКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ СКАЗОК
Кравченко О.В., Терентьев А.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой немецкого и французского языков, канд. фи-	ФЕНОМЕН «ВЕРЛАН» В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

	л.о.л. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-332, там же	
Савицкая А.Н., Раенко Е.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-321, там же	КОЛРОНИМЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
Телицын Д.Е. (научный руководитель – Овчаренко В.П., канд. пед. наук)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо2-6	AI IN POETRY TRANSLATION

ЧАСТЬ 3

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурок Т.Э., Кольцова В.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-322, там же	ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Бурок Т.Э., Маркина Я.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-322, там же	ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
Войченко В.М., Овчарова А.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук. Студент, группа РИЯ-211, там же	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Дебердеева Е.Е., Скоробогатова Т.И.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профес-	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ В ПОВСЕДНЕВНОМ ОБЩЕНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ

	<p>сор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯGZ-311, там же.</p>	<p>КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ</p>
<p>Демонова Ю.М., Ступка В.П.</p>	<p>Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», и.о. заведующего кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯGZ-321, там же.</p>	<p>АВТОНОМИЯ УЧАЩЕГОСЯ И ПРОЦЕСС ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ</p>
<p>Жуковская Н.В., Магомедгаджиева К.Г.</p>	<p>Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯGZ-321, там же</p>	<p>МЕСТО ПЕСНИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА</p>
<p>Кравченко О.В., Айрапетян А.А.</p>	<p>Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-332, там же</p>	<p>СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ</p>
<p>Кравченко О.В., Вирченко М.В.</p>	<p>Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-332, там же</p>	<p>СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ СИТУАТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ УСЛОВНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ</p>
<p>Куклина Т.В., Малыгина М.А.</p>	<p>Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯGZ-312, там же.</p>	<p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</p>
<p>Пальмова Е.А., Галатова Е.А.</p>	<p>Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент</p>	<p>СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</p>

	кафедры английского языка, канд. пед. наук. Студент, группа РИЯ-251, там же	
Пальмова Е.А., Гузева В.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. пед. наук. Студент, группа РИЯ-251, там же	ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Савицкая А.Н., Год Т.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-311, там же	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
Фирсова Е.В., Иванова Д.Д.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-322, там же	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
Фирсова Е.В., Харьковская П.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-322, там же	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Фирсова Е.В., Черноносова А.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук. Студент магистратуры, группа ИЯГЗ-322, там же	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЧАСТЬ 4
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дебердеева Е.Е., Петренко М.И.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГZ-311, там же	БРИТАНСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ САЙТ КАК ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ И ОСОБАЯ ФОРМА КОММУНИКАЦИИ
Демонова Ю.М., Жарова Е.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», и.о. заведующего кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГZ-321, там же	ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЯЗЫКА
Куклина Т.В., Перкова А.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯГZ-312, там же	ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Мезенцева А.И.	ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения», канд. пед. наук.	ORGANIZATION OF TRAINING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION STUDENTS OF A MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY
Мельник О.Г.	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», доцент кафедры лингвистического образования, канд. филол. наук, доцент	РОЛЬ КОЛЛОКАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ
Некоз О.А.	ВА ВПВО ВС России имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского, старший преподаватель кафедры русского языка, канд. филол. наук	ИЗУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ПРИЧАСТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ
Павлюк Е.С.	ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», старший преподаватель кафедры иностранных языков	СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Павлюк Л.В.	ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», старший преподаватель кафедры иностранных языков	ОНЛАЙН-ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА
Романова Т.Н.	ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, канд. филол. наук	ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ВЗГЛЯД ОБУЧАЮЩИХСЯ
Сибилева Т.И. (научный руководитель – Полякова Е.В., канд. филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯЗГ-311	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМ НАВЫКАМ СТУДЕНТОВ СПО
Черноштан О.Н.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Иностранные языки», канд. филол. наук	НЕОБХОДИМОСТЬ ПЕРЕСМОТРА ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ
Шефиева Э. Ш.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Иностранные языки», канд. пед. наук	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И GPT ЧАТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Шефиева Э. Ш.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Иностранные языки», канд. пед. наук	ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 2024 ГОДУ
Эрн Е.М.	ФГКОУ «Краснодарское президентское кадетское училище», преподаватель ОД «Иностранный язык»	ПОВЫШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДОВУЗОВСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МО РФ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МОТИВАЦИИ

ЧАСТЬ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Агабекян В.В., Лащёнова А.А. (научный руководитель – Селиверстова Л.Н., канд. филол. наук, доц.)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа б-о-22ФЖ-44.03.05.03-02. Студент, группа б-о-22ФЖ-44.03.05.03-01, там же	ПОДКАСТИНГ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
Бралиева Д.А. (научный руководитель – Балуян С.Р., доктор пед. наук, доцент)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо 2-16(2)	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ СЕРВИСА CHARACTER AI В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Васильев М.П. (научный руководитель – Яковлев А.А.)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо 3-16	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Водолазова А.В. (научный руководитель – Михалева Г.В., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГZ-321	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
Карасева Л.И. (научный руководитель – Червоный А.М., доктор филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГZ-322	СПЕЦИФИКА И МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
Кусакина Д.А. (научный руководитель – Балуюн С.Р., доктор пед. наук, доцент)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо 2-6(2)	МИР ВЕГАНСКОЙ КУХНИ В ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ
Петриченко А.Д. (научный руководитель – Пальмова Е.А., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГZ-311	АНГЛИЙСКАЯ ПУНКТУАЦИЯ В ЭПОХУ ИНТЕРНЕТА
Смирнова М.В. (научный руководитель – Червоный А.М., доктор филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГZ-322	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО И ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Трегубова Н.А. (научный руководитель – Краснощеков Е.В., доктор пед. наук, доцент)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо 4-6	ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ
Юшко Е.С. (научный руководитель – Жуковская Н.В., канд. филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГZ-311	ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВИРТУАЛЬНОЙ ДОСКИ MIRO И ПОДХОДА CLIL НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СОШ
Яворская Э.В. (научный руководитель – Пальмова Е.А., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГZ-321	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С.А. Петрушенко
(г. Таганрог, Россия)

**ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ
VII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ»**

**Уважаемые участники VII Международной научно-практической конференции
«Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков
в свете современных тенденций»!**

Фундаментальные проблемы современного языкознания и лингводидактики приобретают особую актуальность с учётом современных тенденций филологического образования и требований профессиональной подготовки высококвалифицированных педагогов-лингвистов и переводчиков.

В контексте модернизации современного филологического образования актуализируются такие направления работы как:

- консолидация современного теоретического и практического опыта учителей и преподавателей иностранного языка;
- внедрение инновационного опыта преподавания в области методики преподавания иностранных языков;
- обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки и переподготовки учителей иностранного языка и переводчиков;
- сохранение преемственности языкового образования в системе «школа-вуз», социальное партнёрство с общеобразовательными организациями и организациями дополнительного образования.

Для решения вышеперечисленных задач на базе факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ(РИНХ)» были созданы и успешно функционируют Лаборатория межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков (под руководством А.Н. Савицкой) и Методический центр иноязычного образования (под руководством Т.В. Куклиной). Основная цель деятельности этих структур – расширение научно-исследовательской работы преподавателей и обучаю-

щихся в области иноязычного обучения, а также внедрение результатов научно-исследовательских работ в практику учебного процесса.

Неоспоримая актуальность дальнейшего изучения современных проблем филологии, лингводидактики и педагогического образования подтверждается еще и тем, что исследования в данных областях знания востребованы и поддерживаются российскими и зарубежными научными фондами. К примеру, наш университет уже многие годы успешно участвует в реализации научно-исследовательских проектов данной тематики. Среди недавних проектов, реализуемых научными коллективами и сотрудниками факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ(РИНХ)» можно отметить следующие:

- проект «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)» под руководством проф. А.М. Червоного, поддержанного РФФИ (2019-2021 гг.);
- проект «Система модальных глаголов в современном шотландском языке: происхождение и функционально-семантические особенности» под руководством проф. А.Е. Павленко, поддержанного РНФ (2024-2025 гг.).

С учётом всего вышесказанного, нашей приоритетной задачей сегодня является решение стратегических целей модернизации современного высшего образования, связанных с повышением качества организации и содержания высшего образования в целом, и филологического образования в контексте профессиональной подготовки учителей иностранного языка и переводчиков, в частности.

Дорогие коллеги, уверена, что наша сегодняшняя встреча станет площадкой для дальнейшего сотрудничества всех участников конференции, для проведения в будущем совместных научных мероприятий и инициатив, создания новых коллективных научно-исследовательских и социальных проектов! Желаю Вам успешной и плодотворной работы, конструктивных дискуссий, творческих коллабораций и научных открытий!

ЧАСТЬ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Т.Э. Бурок, У.Д. Мосягина
(г. Таганрог, Россия)

АНЕКДОТ КАК ЖАНР ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье рассматривается анекдот как неотъемлемая часть жизни каждого человека. Анекдот имеет свои собственные особые признаки и обладает специфической организацией. Рассматривается возможное деление анекдотов по группам. Выделяются основные признаки юмористического дискурса.

Ключевые слова: юмор, анекдот, дискурс, каламбур, речевой жанр.

T.E. Burok, U.D. Mosyagina
(Taganrog, Russia)

ANECDOTE AS A GENRE OF HUMORIC DISCOURSE

Abstract. The article considers an anecdote as an integral part of every person's life. An anecdote has its own special characteristics and has a specific organization. The possible division of anecdotes into groups is considered. The main features of humorous discourse are highlighted.

Key words: humor, anecdote, discourse, pun, speech genre.

Юмор – это часть человеческой жизни. Он помогает снизить напряжение в человеческом сознании. К юмору мы относим все, что заставляет людей смеяться.

В современной науке выделяют следующие жанры юмористического дискурса: анекдот, шутка, монолог, диалог, рассказ, каламбур, к месту сказанный афоризм [5, 44]. Юмористический дискурс может иметь текстовую форму или графическую (карикатура, рисунок, фото).

Юмор может повлиять на отношение коммуникантов, что подчеркивается социологически обоснованными теориями юмора, которые провели различие между смехом включения и смехом исключения. Если два говорящих вместе смеются над каким-либо предметом, они разделяют определенную степень близости. То есть, этот тип юмора обладает «связующим» эффектом [2, 11].

С другой стороны, если один человек смеется над чем-то, а второй – нет, это, как правило, подчеркивает их принадлежность к двум разным группам (тем, кто смеется, и тем, кто нет). В этом случае, общего знакомства или знания сценария не будет, и, таким образом, у двух людей не будет эффекта сближения. Хуже того, если юмор агрессивен и объектом аг-

рессивности является второй говорящий, юмор будет воспринят как оскорбительный с ответной реакцией, варьирующейся от легкого раздражения до открытой агрессии. Подводя итог, можно сказать, что использование связующего, инклюзивного юмора окажет положительное влияние на общее восприятие говорящего слушателем, в то время как эксклюзивный юмор будет иметь противоположный эффект. Эту тему рассматривают в рамках социологических, психологических и антропологических теорий юмора.

На сегодняшний день нет единой классификации юмора. В. И. Карасик предложил выделить один базовый речевой жанр юмористического дискурса, на основе которого формируются остальные, вторичные жанры.

З. Фрейд говорил о смехе с психологической точки зрения и считал его вспышкой энергии, которая помогает вытеснять антисоциальные чувства [4, 240]. Эта теория стала основой для психоаналитической теории юмора и научных интерпретаций природы юмора и смеха. З. Фрейд связывал шутки с подавляемой агрессивностью и сексуальностью. Шутки дают выход запрещенным, табуированным порывам и позволяют обходить внутреннюю цензуру [4, 230].

По мнению отечественных ученых, объектом исследования которых является юмористический дискурс (Лихачев, Панченко, 1984; Шмелёва, Шмелёв, 2002; Слышкин, 2004; Девкин, 2015), анекдот – это связный короткий, чаще диалогичный текст, обычно анонимный, с небольшими вариациями сюжета, произносимый говорящим намеренно, иногда с приближением к обстановке компании, со специальной целью рассмешить слушающих, понятный слушателям, связанный интертекстуальными связями с другими анекдотами и стереотипами анекдотического пространства. Отсутствие или несоблюдение одного из компонентов функционирования рассказывания анекдота приводит к коммуникативной неудаче. Так, например, обращаясь к лингвокультурологии, анекдот, рассказанный слушателю, который не знаком с типичными персонажами анекдотов какой-либо культуры, нарушает коммуникативную цель рассказывания анекдота, так как слушатель сочтет его непонятным, и соответственно, несмешным.

Такие ученые, как Е. Я. Курганов, Е. Я. Шмелёва, А. Д. Шмелёв, В. Д. Девкин и др. ставят в центр юмористического дискурса жанр шутки. Основой анекдота становится шутка. Различие анекдота и шутки состоит в том, что шутка имеет более повествовательный характер и ее содержание более развернутое. Компоненты сказок и мифов являются частью анекдотов. Анекдот – это один из видов устного творчества, который строится по законам фольклорных текстов.

Анекдот – это многогранное явление, он представляет собой одновременно языковой, фольклорный и комический жанр. Анекдот представляет собой относительно короткий

текст, который является узнаваемым для определенной культурной группы. Основная цель анекдота создание веселой атмосферы. Анекдоты можно классифицировать по их тематике и источнику. По тематике анекдоты делят на: бытовые, политические, медицинские, армейские, театральные, анекдоты о пьяницах, неверных супругах, о животных, олицетворяющих те или иные человеческие качества, о представителях определенных национальностей и социальных групп. По источнику анекдоты можно отнести к английским, французским, русским, украинским, еврейским и т. д.

В рамках нашей работы нам интересен анекдот как один из видов юмористического дискурса. Рассмотрим теории изучения юмора. В науке их выделяют три:

- теория высвобождения (все усилия направлены на физиологическую реакцию, которая дает возможность высвободить эмоциональное напряжение);
- теория несоответствия (в центре этой теории находится причина юмора);
- теория превосходства (на первое место ставится причина и психологическая мотивация создания комической ситуации. Человеку свойственно смеяться над неудачами других людей, что и создает чувство превосходства).

Для передачи комического эффекта используются лингвистические и экстралингвистические. В анекдоте мы можем найти все основные комические черты (противоречивость, двойственность, неожиданность и отклонение от нормы).

Анекдот имеет свои собственные особые признаки и обладает специфической организацией. Анекдот чаще всего представляет собой короткий рассказ. В анекдоте всегда можно найти интродукцию (начало) и развязку (конец). Начало, или интродукция, дает слушателю основную информацию о плане содержания, теме, интриге в анекдоте. В анекдотах обычно используются стандартные зачины, в которых возможно наличие переменной в клишированной формуле. Текст анекдота обычно состоит из текста повествователя и речи персонажей анекдота. Эти два слоя характеризуются абсолютно разным языковым оформлением. К тексту рассказчика есть жесткие требования. Эти требования помогают восприятию текста и позволяют использовать данный текст в рамках соответствующего речевого жанра. Речи персонажей помогают определить отнесенность конкретного анекдота к какому-либо типу – то есть к определенной тематической группе анекдотов (концептосфере).

Все анекдоты имеют линейную организацию, то есть шутки следуют одна за другой и часто последняя фраза является кульминационной и очень важной для понимания смысла.

Рассматривая анекдоты с точки зрения социолингвистики, их можно разделить по признаку статуса участников на следующие группы [4, 135]:

- детские и взрослые,
- женские и мужские анекдоты,

- анекдоты образованных и необразованных людей,
- анекдоты определенных социальных групп – студенческие, армейские, тюремные и т. д.

Такое деление позволяет нам организовать анекдоты по группам, имея в виду рассказчиков. Как правило, рассказывание анекдота обращено к универсальному слушателю, но существует маленькое количество анекдотов, которые направлены на определенный тип слушателя.

В детских анекдотах действуют различные сказочные персонажи, герои сказок и мультфильмов. В них мы видим мир таким, каким его видят дети. Детские анекдоты часто и легко переходят в розыгрыш или шутовство, загадки, дразнилки или пустоговорки.

По гендерному признаку выделяются женские анекдоты. Как правило, эти анекдоты предназначены одними женщинами другим женщинам. Герои подобных анекдотов мужчины, мужья и любовники. В данных анекдотах мы видим всю стереотипную информацию о женщинах и их поведении. Этот стереотип строится на социальных признаках и нормах, которые касаются женщин. Этот стереотип – условен.

Женские анекдоты отличаются тем, что в них акцентируется внимание на женских гендерных ценностях: красоте, молодости, искренних чувствах, власти над мужчинами. Эти ценности являются предметом юмористической интерпретации и поэтому высмеиваются как тщетные попытки выглядеть красивее и моложе, претензии на высокие эмоции, когда их на самом деле не существует, попытки мужчин показать себя хозяевами положения.

Мужские анекдоты рассказываются обычно в определенной компании и в них находит выражение определенный круг ценностей. Мужскими анекдотами, как правило, считаются шутки на пикантные темы, которые часто сводятся к грубым и вульгарным намекам. Политические анекдоты тоже считаются мужскими, так как общепринято, что именно мужчины интересуются политикой. В мужских анекдотах мы обнаруживаем мужскую картину мира, то как мужчины видят этот мир и воспринимают его. В мужских анекдотах главные действующие лица это глупый муж и хитрый любовник, злая и сварливая жена, с извечный враг – теща.

Взрослые анекдоты более универсальны и затрагивают более широкий круг вопросов – от быта до политики, у детских анекдотов круг освещаемых вопросов намного меньше.

В основе юмористического дискурса находится три признака. Исследователи выделяют юмористическую интенцию, юмористическую тональность и стереотипы юмористического поведения. Хотелось бы заметить, что все признаки кроме юмористической интенции связаны с этнокультурной спецификой поведения людей.

Итак, анекдот имеет устойчивую форму повествования, это всегда интересные короткие истории, которые присутствуют в каждом языке. С помощью анекдота люди передают

сообщения и критикуют социальные явления. Изучая анекдоты, необходимо принимать во внимание этнокультурные и социокультурные данные определенной группы людей это позволяет сделать более полный анализ анекдотов.

Библиографический список

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение: Общие и лексические вопросы / В.С. Виноградов: учебное пособие. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: лингвистические аспекты / В. Н. Комиссаров. – М.: 1999. – 253 с.
3. Курганов, Е. Я. Анекдот как жанр / Е. Я. Курганов. – СПб.: Академический проект, 1997. – 128 с.
4. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / перевод, предисл. Л.М. Шлионского. – М.: АСТ, 1997. – 317 с.
5. Шмелева, Е. Я., Шмелев, А. Д. Начало и конец русского анекдота. Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Е.Я. Шмелева, А. Д. Шмелев. – М.: Наука, 2002. – С. 522–528.

Ю.М. Демонова, Н.В. Быкова
(г. Таганрог, Россия)

КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИДИОМАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ

Аннотация. Не вызывает сомнения, что большинство идиоматических выражений характеризуется переосмысленной семантической структурой и эти единицы являются мотивируемыми и анализируемыми, и отражают особенности когнитивной и лингвистической креативности. Целью данной статьи является рассмотрение когнитивно-лингвистических особенностей репрезентации идиоматического значения в английском языке

Ключевые слова: идиома, креативность, когнитивно-лингвистические особенности, окказионализм, композиционность.

Yu.M. Demonova, N.V. Bykova
(Taganrog, Russia)

COGNITIVE-LINGUISTIC FEATURES OF THE REPRESENTATION OF IDIOMATIC MEANING

Abstract. There is no doubt that most idiomatic expressions are characterized by a rethought semantic structure and these units are motivated and analyzed, and reflect the features of cognitive and linguistic creativity. The purpose of this article is to consider the cognitive and linguistic features of the representation of idiomatic meaning in English.

Keywords: idiom, creativity, cognitive-linguistic features, occasionalism, compositionality.

А. Ланглотц предлагает подход к анализу идиом, в котором он делает попытку адаптации лингвистического явления идиоматичности к когнитивно-лингвистической модели лингвистических знаний и предлагает когнитивную архитектуру конструирования значения

и грамматической организации идиоматических выражений и вводит термин устройство-активации (activation-set). Идиоматическое устройство активации – это ментальная сеть, которая может быть потенциально активирована при использовании идиомы. Другими словами, эта ментальная конфигурация может проектироваться богатыми и многомерными когнитивными стимулами для группировки и кодирования их в идиоматический формат. Также как и другие лексические единицы, идиоматическое устройство активации включает различные символы и концептуальные подструктуры, которые ассоциируются с идиомой [3, 94]. Как отмечает автор, именно сложная природа идиоматического устройства активации, отвечает за сложности лингвистического и психолингвистического анализа идиоматических выражений.

Когда идиоматическая структура активируется в когнитивной грамматике, ее субструктуры, компоненты идиомы совместно активируются с ней. По мнению А. Ланглоца, такая когнитивно-лингвистическая реинтерпретация композиционности, позволяет объяснить, почему идиомы обладают своими фразовыми характеристиками, несмотря на то, что они функционируют как автономные лингвистические шаблоны [3, 98]. Такой когнитивно-лингвистический подход к композиционности идиом полностью соответствует психолингвистической гипотезе конфигурации, согласно которой подчеркивается важность значений конститuentов идиомы в активации идиоматического значения и отмечается роль конститuentов в обработке значения идиомы. С. Качиарри и П. Табосси [2, 680] указывают на расчлененную репрезентацию идиом в ментальном лексиконе, отмечая при этом, что цельное идиоматическое устройство активации больше, чем сумма его частей и что для того чтобы сложная конфигурация когнитивно развернулась, ключи должны быть узнаны и активированы. Проявление данных когнитивных процессов наблюдается в случаях окказиональных трансформаций идиом, таких как вклинивание, разрыв, обыгрывание буквального значения одного из компонентов в результате двойной актуализации, замена компонентов фразеологизма. Подобные окказиональные трансформации представляют собой приемы языковой игры с формой и значением фразеологической единицы.

Вклинивание – это процесс включения в состав ФЕ слов, переменных сочетаний слов или других фразеологизмов в данном речевом акте. Вклиниваемые окказиональные элементы расширяют структуру и лексический состав ФЕ, и актуализируют способность некоторых компонентов вступать в синтаксические отношения с различными переменными элементами. Например, фразеологизм *to be at loggerheads* – быть в ссоре, допускает вклинивание компонента *emotional*, усиливающего экспрессивность высказывания.

to be at loggerheads

- Mini grew more and more into her melancholic fatalistic self leaving them in the end at emotional loggerheads (A. Sillitoe)

to go like clockwork

- Evelyn and Dandy were going round in perfect harmony? The pony's little legs going like oiled clockwork (M. Dickens)

to be under smb's wing (under the wing of smb)

- «You're very diplomatic. I mean to say, is there concern about her expertise? She's relatively young, after all. Geographic move, uprooting. New faces, new staffing, new problems. And up here, she won't be so directly under Bob Garvin's, ah, wing.» [Michael Crichton "Disclosure"]

to look for a needle in a haystack

- But then life was like that--full of flukes and coincidences. It was meant to be, she said under her breath, and shivered involuntarily. But looking for Charles Devereaux would be like looking for the proverbial needle in a haystack [Barbara Taylor Bradford "Remember"].

to put oneself into smb's shoes

- «Jonathan always said that before you attack, you should put yourself in the enemy's shoes», Annie said slowly. «Watch their habits and routine. Base your plan on observation» [Shirley Conran "Savages"].

Приведенные примеры показывают, что в случаях вклинивания компонентов целостность фразеологизмов не нарушается, однако происходит изменение функции фразеологической единицы в дискурсе, к выполнению чисто номинативной функции добавляется функция экспрессивная, которая с когнитивной точки зрения связана с конкретизацией области источника, что частично приводит к двойной актуализации буквального и переосмысленного значений фразеологизмов.

Композиционность состава позволяет разделять фразеологическую единицу переменным словом, сочетанием слов или графическими средствами, а также переставлять компоненты фразеологизма с целью его окказионального обыгрывания, в результате которого создаются различные стилистические эффекты.

Как можно видеть из следующих примеров, при подобных трансформациях разъединяющие компоненты не включаются в структуру фразеологизма, становясь узуальными, и не влияют на образ единицы.

a little fish in a big pond

“Just some old college records from the bank's personnel office. Academically, Oliver's grades were good, but not great...”

“Little fish, big pond... new level of competition...”

“... but according to his résumé, he was working two different jobs at the time, one of them his own business. He sold T-shirts one semester, set up limo rides another, even had his own moving business at the end of each year. You know the type.” [Brad Meltzer “The Millionaires”].

to skate on (over) thin ice

- It was thin ice here... Captain Wise? However, seemed to skate over it easily enough [N. Blake].

Разрыв и перестановка компонентов встречаются значительно реже, чем вклинивание.

Еще одним случаем окказионального варьирования ФЕ, основанным на ее композиционности, является замена компонента или компонентов единицы.

to put all eggs in one basket

- Charlie kisses the picture of himself. “Mmmmm, mmmm – this baby’s gold...”

“But it ain’t foolproof,” Oz warns in full Hoboken accent. “Like I tell everyone, don’t put all your eggs on the ID. It may get you on the plane... and maybe into a motel... but it only gets you so far...” [Brad Meltzer “The Millionaires”].

to stir a hornet's nest

Kazim put his Beretta back in its holster and turned to Massarde. "No time to waste. I have to prepare a welcoming ceremony."

"You would be smart, Zateb, to keep the UN at arm's length. I strongly advise against interfering with their tactical team. When they do not find Pitt and his friend, they will fly back to Nigeria. Shooting down the helicopter and killing every man on board will only open a hornet's nest".

"They are invading my country" [Clive Cussler “Sahara”].

Все приведенные выше примеры показывают, что трансформации фразеологических единиц в дискурсе не нарушают ни одного из категориальных свойств фразеологизма: его устойчивость, семантическую целостность и раздельнооформленность. Х. Баркема определяет социолингвистическое понятие институциализации как процесс, посредством которого стандартная конструкция становится общепринятой в речи лингвокультурного сообщества, и воспроизводится как запомнившееся выражение из-за своего специфического значения и прагматической функции [1, 135]. Поскольку институциализация является социолингвистическим, а не когнитивным параметром, она является результатом коллективного когнитивного восприятия, распространенного на ментальные лексиконы всех членов сообщества. В характеристике идиомы с когнитивно-лингвистической точки зрения значительную роль играет и лексикализация, т.е. процесс при котором снижается поддерживающая функция конститuentов идиомы в ее идиоматическом значении.

Библиографический список

1. Barkema H. Idiomaticity and terminology: A multidimensional descriptive model // *Studia Linguistica* 1991, 50 (2), P. 125–160.
2. Cacciari C. & Tabossi P. The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27, 1988, P. 668-683.
3. Langlotz A. Idiomatic creativity. John Benjamins Publishing Company, 2006.

Художественная литература

4. Barbara Taylor Bradford “Remember”, Ballantine Books Edition, US, 1992.
5. Brad Meltzer “The Millionaires”, Warner Books Inc., N.Y., 2002.
6. Clive Cussler “Sahara”, Pocket Books. – New York, 1992.
7. Michael Crichton “Disclosure”, Canada, Ballantine Books Edition, 1994.
8. Shirley Conran “Savages”, Penguin Books, USA, 1987.

Ю.М. Демонова, В.А. Зейдан
(г. Таганрог, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЕ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ

Аннотация. В современном обществе реклама стала неотъемлемой частью повседневной жизни. Реклама является необходимым условием продвижения товара к покупателю, без нее немыслима успешная деятельность производителей в условиях рыночной экономики, когда на первое место выступает задача не произвести как можно больше товаров, а как можно выгоднее их продать. Торговое предложение должно быть облечено в такую форму, которая бы увлекла и убедила потенциального покупателя в необходимости приобретения данного товара. Целью данной статьи является изучение способов реализации функционально – прагматических установок в англоязычной видеорекламе.

Ключевые слова: тропы, абстрактная метафора, предметная метафора, субстантивность, лингвистическая метафора, разноуровневые языковые средства.

Yu.M. Demonova, V.A. Zeidan
(Taganrog, Russia)

THE IMPLEMENTATION OF FUNCTIONAL AND PRAGMATIC ATTITUDES IN ENGLISH–LANGUAGE VIDEO ADVERTISING

Abstract. In modern society, advertising has become an integral part of everyday life. Advertising is a necessary condition for the promotion of goods to the buyer, without it, the successful activity of manufacturers in a market economy is unthinkable, when the task is not to produce as many goods as possible, but to sell them as profitably as possible. The trade offer should be put in such a form that would captivate and convince a potential buyer of the need to purchase this product. The purpose of this article is to study the ways of implementing functional and pragmatic attitudes in English–language video advertising.

Keywords: tropes, abstract metaphor, subject metaphor, substantiality, linguistic metaphor, multilevel language tools.

Поскольку каждое речевое произведение отражает ситуацию внеязыковой действительности, в рекламный текст, естественно, попадают, прежде всего, те слова, которые обо-

значают рекламируемые предметы, их качества и свойства. Особенности рекламного функционирования требуют тщательного отбора языковых средств с учетом целей и задач рекламного воздействия.

К средствам актуализации относят, прежде всего, тропы. Исследователи отмечают использование в рекламе различных типов метафоры, сравнения, олицетворения [3, 55]. Характерная для рекламных текстов субстантивность находит свое подтверждение при использовании образных средств.

Существенной характеристикой английских видеорекламных текстов является использование в них метафор, причем предметная метафора встречается почти также часто, как и абстрактная метафора, что опровергает мнение о том, что предметная метафора реже используется в рекламе.

Семантическая структура предметной метафоры включает в себя референт (рекламируемый объект) и эксплицитно выраженных агент. Наиболее частотна следующая модель: «рекламируемый объект» – «предмет реальной действительности»:

Game Set History

Rolex.

A crown for every achievement.

В данном примере метафора основана на сходстве между предметами объективной действительности по функции. Так, часы фирмы «Rolex» сравниваются с венцом, который является наградой за победу. В тоже время часы сравниваются с успехом, который венчает любое начинание. Таким образом, рекламодатель намекает на то, что Вы, как обладатель часов фирмы «Rolex», сможете добиться успеха во всем.

The skies are changing. Traditions of the ages reflected in modern times. The breath of Kantolia, the caress of Mediterranean and fingertips of the West. Cultures, land and its scapes are changed, written in the skies all over the world.

Turkish Airlines. Your magical gateway to the world.

Данная метафора также строится на предметном сравнении по функции: авиакомпания сравнивается с воротами в мир. Однако следующий далее эпитет *magical*, определяющий слово *gateway*, дополняет метафору, раскрывая ее более абстрактный смысл. Более того, игра слов, основанная на полисемии слова «gateway» (1. a place through which one must go to reach somewhere else; 2. a means of approach) подкрепляет метафору. Таким образом, в данном контексте актуализируются такие его значения как: 1. ворота, вход; 2. доступ (к успеху, славе, осуществлению мечты, реализации желания и т.п.) (в английском языке традиционно «gateway to fame»). Следует отметить, что данную метафору можно рассматривать, с одной стороны, как лингвистическую, основанную на метафорическом переносе (*gateway* – игра слов),

с другой стороны, как окказиональную, сравнивающую авиакомпанию «Turkish Airlines» с «воротами в мир» (gateway to the world), где «Turkish Airlines» является референтом, а «gateway to the world» – агентом. Создается образ авиакомпании как волшебного проводника в мир Ваших желаний (например, желания путешествовать по свету, познавать его). Семантическую нагрузку несет также глагол «to change», подчеркивающий, что все в этом мире преходяще, кроме качества услуг компании «Turkish Airlines», которое остается неизменным. В данном примере метафора служит не только для создания образа авиакомпании, благодаря которой Вы имеете возможность путешествовать по всему миру, но и заключает в себе коду (призыв). Многие стремятся к свободному, быстрому и комфортному передвижению по свету. На этом естественном стремлении людей и основывается призыв. В этом и заключается секрет успешного воздействия.

Что касается абстрактной метафоры, то здесь наиболее частотна модель «рекламируемый объект»- «определенный образ жизни»:

When we were young we all had dreams of speed and excitement. But we grow old and some happening dreams never happen. And a dream can only become reality if you chase it, and chase it, and chase it.

(Lewis Hamilton. Driver for Vodafone Mc Laren Mercedes).

Vodafone.

Make the most of now.

В данном ролике рекламируется всемирно известная компания сотовой связи «Vodafone», лицом которой являет победитель соревнований «Формула- 1» Lewis Hamilton. Метафоричное в трехкратном повторе употребление глагола «chase» в значении «to run after in order to capture; to try hard to get smth you want» с существительным «dream» (имеющее аналог в русском языке «в погоне за мечтой») создает образ постоянного стремления к мечте, к победе, благодаря которому Lewis выигрывает соревнования «Формула-1». Соответственно, воспользовавшись сотовой связью компании «Vodafone», вы сможете воплотить в жизнь мечту детства – мчаться со скоростью, захватывающей дух. Таким образом, создается образ мобильного оператора обеспечивающего своим клиентам мгновенное соединение. В тоже время слоган «Make the most of now» призывает не упустить момент, который может изменить всю вашу жизнь.

Once upon a time there was a land where the Sun was sacred. That land was Egypt. Today Egyptians offer you their most precious treasure – the Sun.

Nothing compares to Egypt.

В данном рекламном сообщении благодаря метафоре выстроен объемный рекламный образ Египта как страны, готовой поделиться с Вами самым дорогим, что есть у нее – солн-

цем. Примечательно, что оборот «once upon a time», характерный для высокого архаичного стиля и эксплуатируемый в сказаниях и легендах, в данном тексте создает ареол загадочности и необычности. Особой смысловой нагруженностью обладают слова «sacred», «offer» и словосочетание «precious treasure», создающие образ таинственной, манящей, сказочной страны. В нашем случае метафорический перенос осуществляется по внутреннему сходству, лежащего в основе впечатления, оценки. Метафора, основанная на сходстве по степени ценности, подкрепляется отрицанием, содержащимся в слогане «Nothing compares to Egypt». Поскольку отрицательные предложения встречаются в рекламе в среднем во много раз реже, чем утвердительные, их появление придает высказыванию особую экспрессивность и воздействующую силу [1, 233]. Необходимо отметить, что рассматриваемый нами рекламный текст отличает возвышенность стиля. В целом же процент текстов данного стиля незначителен в силу его низкой продуктивности, что дает нам право говорить о большей степени продуктивности разговорного стиля в текстах англоязычных рекламных видеороликов.

Семантическая структура другой лингвистической метафоры, заключенной в следующем рекламном тексте, гораздо сложнее:

Don't get lost in a jungle of irrelevant search results. Boost your Internet experience.
ACCONA – the intelligent search agent.

ACOONA.

Reinventing Internet Search.

Как мы видим, лингвистическая метафора содержится в фразе «a jungle of irrelevant search results», где слово «jungle» (1. area of land, usually in tropical country, where trees and plants grow very thickly; 2. a confused, complicated or threatening mass of things) употребляется в переносном смысле – «a confused, complicated or threatening mass of things» (дебри, путаница), а эпитет «irrelevant» (бесполезный, ненужный), определяющий словосочетание «search results» дополняет метафору. Дебри бесполезной информации противопоставляются такой характеристике поисковой системы ACOONA как «intelligent» (разумный, сообразительный, понятливый). Уникальность рекламируемого объекта, оснащенного инновационными технологиями подчеркивается глаголом «reinvent» (to change smth so much that it appears to be smth completely new) и глаголом «boost» (give a push up, increase the value of smth.) в повелительном наклонении. Таким образом, рекламодатель призывает Вас воспользоваться новой, улучшенной поисковой системой ACOONA и, следовательно, сделать шаг в будущее.

Анализ семантической структуры метафор показал, что в английских видеорекламных текстах предметная метафора встречается почти также часто, как и абстрактная, что абсолютно совпадает с анализом печатной рекламы [2]. Однако в нашей работе наиболее частотной является такая модель предметной метафоры как: «рекламируемый объект – предмет ре-

альной действительности», а в печатной английской рекламе [2, 33] выделяется в качестве частотной модель «рекламируемый объект – элемент неживой природы», что обусловлено спецификой видеорекламы, обладающей дополнительными ресурсами, используемыми при создании зрительного образа (изображение, звук, цвет, театральное действие). Успех печатных рекламных объявлений зависит от оптимизирующих стратегий, базирующихся на использовании разноуровневых языковых средств, с помощью которых создаются зрительные образы и ассоциации необходимые для окончания психологического воздействия на потребителей. Как видно из приведенных примеров, в англоязычных видеорекламных текстах используется два виде метафор: окказиональная и лингвистическая. Последние, попадая в сильную позицию и демонстрируя нетрадиционную валентность, создают не менее эффективный образ, чем окказиональные метафоры. При этом метафора редко употребляется отдельно в создании рекламного образа, чаще в сочетании с другими лингвостилистическими средствами языка.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – Л.: Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
2. Запорожцева Е. Типологическое исследование семантики и способов построения печатного рекламного текста в английском и русском языках. – Таганрог, 2006. – 70 с.
3. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов: учебное пособие. – М., 1981 – 125с.

Ю.М. Демонова, Ю.С. Квашнина
(г. Таганрог, Россия)

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛЯ КАУЗАТИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Причинно-следственная связь является одной из ведущих форм взаимосвязи и взаимообусловленности процессов объективной действительности. Причинно-следственную связь конституируют следующие признаки: генетическая зависимость, синтезирующий характер, необратимость. Цель данной работы заключается в проведении анализ функционально-семантического поля каузативности в английском языке в различных функциональных стилях.

Ключевые слова: категория каузативности, уступка, газетный стиль, стиль художественной литературы, научный стиль.

Yu.M. Demonova, Yu.S. Kvashnina
(Taganrog, Russia)

THE MAIN CHARACTERISTICS OF THE CAUSATIVE FIELD IN ENGLISH

Abstract. The causal relationship is one of the leading forms of interrelation and interdependence of the processes of objective reality. The causal relationship is constituted by the following signs: genetic dependence, synthesizing character, irreversibility. The purpose of this work is to analyze the functional and semantic field of causativity in English in various functional styles.

Keywords: category of causativity, concession, newspaper style, fiction style, scientific style.

Категория каузативности в логико-философской картине мира выделяется в рамках категории обусловленности, которая включает в себя отношения причины, следствия, уступки, цели и условия. Каузативность, или причинность в широком смысле этого слова, объединяет категорию причины (собственно причина, основание, мотив, предпосылка, стимул и т. д.), категорию следствия и категорию уступки (отвергнутого основания) [1, 52]. Поскольку на основании существования категории уступки З.Г. Стародубцевой было выделено синтаксическое поле антиследствия не как микрополе в составе макрополя каузативности, а как самостоятельное функционально-семантическое образование [2], постольку и мы в нашем исследовании считаем правомерным исключить семантику уступки из исследования функционально-семантического поля каузативности, так как структура поля антиследствия слишком сложна и разветвлена, чтобы рассматривать ее как микрополе в составе макрополя каузативности. Правильнее, на наш взгляд, утверждать, что имеются зоны пересечения между полем каузативности и полем антиследствия.

Отношения причины и следствия конверсны, т.е. один и тот же смысл может быть отражен как в аспекте причины, так как и в аспекте следствия, поскольку причинно-следственные отношения характеризуются диалектической обусловленностью и взаимосвязанностью: первое (причина) порождает второе (следствие), в то время как второе (следствие) является результатом, «продуктом» первого. Однако как аспект причины, так и аспект следствия могут быть представлены в относительной изоляции друг от друга, что дает основание для выделения микрополя причины и микрополя следствия. Но мы должны помнить, что подобное «расчленение» причины и следствия условно, потому что в реальности постоянно присутствует их неразрывная взаимосвязь, диалектическое единство, о котором мы уже говорили выше: у причины всегда есть следствие, а следствие проистекает из причины. Такая ситуация дает повод говорить о функционально-семантическом поле каузативности не как об онтолого-онтологическом, а как об онтолого-гносеологическом поле [3], то есть таком поле, в котором объединяющий фактор макрополя выделяется на основании его объективного, а расслоение на микрополя происходит на основе различия форм отражения мысли. Однако это – положение, которое необходимо доказывать либо опровергать в рамках более крупного самостоятельного исследования. Отметим только, что наилучшим вариантом рассмотрения поля каузативности с точки зрения выделения объединяющего смысла и основа-

ния членения на микрополя, по нашему мнению, является такой вариант, при котором данное поле признается как онтолого-онтологическим, так и онтолого-гносеологическим: с одной стороны, и причина, и цель объективно существуют, а с другой – их изоляция возможна лишь в форме отражения мысли, в языке. Пока же мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой функционально-семантическое поле каузативности – ФСП с онтолого-онтологическим расслоением.

Отобрав 325 единиц фактографического материала, конституирующих ФСП каузативности в английском языке, мы выявили, что на долю конституентов микрополя причины приходится 72,9% (237 единиц), в то время как микрополе следствия представлено 27,1% (88 единиц).

При этом на синтаксическом уровне микрополе причины представлено 55,3% средств выражения; микрополе следствия – 64,8%. Лексический уровень охватывает 34,6% средств выражения, принадлежащие микрополю причины, и 31,9%, относящихся к микрополю следствия. 7,6% языковых фактов, находящихся на лексико-синтаксическом уровне, входят в состав микрополя причины, и 3,4% фактов того же лексико-синтаксического уровня конституируют микрополе следствия. Такое распределение языковых средств ФСП каузативности как в английском, так и в русском языках дает повод говорить о том, что синтаксические языковые единицы доминируют в обоих языках. У нас есть основания предполагать, что доминанта как микрополя причины, так и микрополя следствия будет представлять именно синтаксический уровень не только в системах английского и русского языков.

Принимая во внимание неоднократно заявляемый тезис о целесообразности рассмотрения конституентов любого ФСП и поля каузативности в частности не только для системы языка в целом, но и в рамках основных функциональных стилей, представим результаты количественного анализа конституентов ФСП каузативности в различных функциональных стилях английского языка и в генеральном ФСП.

В рамках выборки научного стиля из 112 единиц семантика причины выражается 65% средств, следствия – 35%. Относительно данного функционального стиля микрополе причины на синтаксическом уровне представлено 39,8%, на лексическом – 39,8% и на лексико-синтаксическом – 14%. Микрополе следствия располагает 56,4% фактов синтаксического уровня, 41% фактов лексического уровня и 2,6% фактов лексико-синтаксического уровня. Относительно же микрополей в целом распределение по способам выражения выглядит так: синтаксический способ – 12,2%, лексический способ – 12,2%, лексико-синтаксический способ – 0,4% (микрополе причины); синтаксический способ – 25%, лексический способ – 18,2%, лексико-синтаксический – 1,1% (микрополе следствия). Научный стиль – единственный, в рамках которого в одном из микрополей равно представлены лексические и синтакси-

ческие средства. Видимо, такое сочетание наиболее продуктивно для выражения информации, релевантной для научного стиля.

В рамках газетного стиля в составе 104 единиц микрополя причины представляют 78,8% фактов, микрополе следствия – 21,6% фактов. Относительно газетного стиля в рамках микрополя причины на синтаксическом уровне находятся 68,3% фактов, на лексическом уровне – 23,2% фактов, на лексико-синтаксическом уровне – 7,3% фактов. Микрополе следствия конституируется 72,7% фактов синтаксического уровня, 22,7% фактов лексического уровня и 4,5% фактов лексико-синтаксического уровня. Относительно микрополей в целом распределение средств выражения таково: синтаксический уровень – 23,6%, лексический уровень – 8%, лексико-синтаксический уровень – 2,5% (микрополе причины); синтаксический уровень – 18,2%, лексический уровень – 5,7%, лексико-синтаксический уровень – 1,1% (микрополе следствия). Доминирование синтаксических средств обусловлено, по-видимому, необходимостью вместить большое количество информации в малое пространство, что осуществляется за счет синтаксиса.

В рамках стиля художественной литературы из 109 единиц на микрополе причины приходится 75,2% фактов, на микрополе следствия – 24,8% фактов. Внутри стиля в составе микрополя причины располагаются 56,1% фактов синтаксического уровня, 41,5% фактов лексического уровня и 2,4% фактов лексико-синтаксического уровня. Микрополе следствия представлено 70,4% фактов синтаксического уровня, 26% фактов лексического уровня и 3,7% фактов лексико-синтаксического уровня. Относительно же микрополей в целом распределение средств выражения по уровням представлено следующим образом: синтаксический способ – 19,4%, лексический способ – 14,3%, лексико-синтаксический способ – 0,8% (микрополе причины); синтаксический способ – 21,6%, лексический способ – 8%, лексико-синтаксический способ – 1,1% (микрополе следствия). Здесь, как видим, наблюдается большее равноправие языковых средств различных уровней, хотя синтаксис все же доминирует. Разнообразная проблематика, отражаемая в художественной литературе, является причиной использования и разнообразных единиц языка.

Избранные для исследования языковые факты позволили описать ФСП каузативности по вертикали – установить иерархию его конститuentов по параметру «доминанта – ядро – периферия».

Библиографический список

1. Одинцова И.В. Структурно-коммуникативные модели с причинной семантикой в простом предложении // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 2002. – № 1. – С. 49–72.

2. Стародубцева З.Г. Синтаксическое поле анτισледствия в современном русском языке. Дисс. канд. филол. наук. – Таганрог, 1997. – С. 27–49.
3. Функционально-семантическое поле: развитие учения в свете теории семантических форм мышления / П.В. Чесноков и др. / под ред. П.В. Чеснокова. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2004. – С. 85–89; 230–233.

Т.Г. Кликушина
(г. Таганрог, Россия)

КОНЦЕПТ «ЧИСЛО» В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Данная статья посвящена разным подходам к изучению таких понятий, как «дискурс», «военный дискурс», концепт «Число». Особое внимание уделяется уточнению терминологии, языковым признакам военного дискурса, а также раскрытию сущности концепта «Число» в военном дискурсе на материале из источников СМИ.

Ключевые слова: дискурс, военный дискурс, институциональный военный дискурс, военный язык, медиадискурс, медиатекст, концепт «Число», цифровой культурный код, картина мира военнослужащих.

T.G. Klikushina
(Taganrog, Russia)

THE CONCEPT OF "NUMBER" IN MILITARY DISCOURSE

Abstract. This article is devoted to different approaches to the study of such notions as "discourse", "military discourse", the concept of "Number". Special attention is paid to clarifying terminology, linguistic features of military discourse, as well as revealing the essence of the concept of "Number" in military discourse based on material from media sources.

Key words: discourse, military discourse, institutional military discourse, military language, media discourse, media text, the concept of "Number", digital cultural code, the picture of the world of military personnel.

Понятие «дискурс» в языкознании является очень сложным и многогранным [1, 2, 9]. Для нашего исследования ближе всего подходит трактовка понятия «дискурс», предложенная В.З. Демьянковым (функциональный подход): «Discours – дискурс, произвольный фрагмент текста [...] концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создаёт общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь [...] тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развёртывания дискурса. Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п. Элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события», то есть а) обстоятельства, сопровож-

дающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников события; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [4, 239–320].

В свете последних событий, обращая внимание на сложную геополитическую обстановку, в медийном информационном пространстве все чаще мы сталкиваемся со сводками новостей, отражающими реальное положение дел в зонах боевых действий военных конфликтов локального и глобального характера по всему миру, что несомненно оказывает информационное давление и воздействие на массового зрителя.

Мы считаем, что медиадискурс, основу которого составляет медиатекст, с устойчивой системой параметров, освещающий военные события (локального, межрегионального, глобального масштаба), специфику ведения военной кампании, военные репортажи, военные сводки с фронта, аналитику, статистику, специфику производства оружия и его тактико-технические характеристики, и окружающий его контекст, представляет собой военный дискурс (далее в работе – ВД).

Однако есть ряд других трактовок данного понятия, которые следует рассмотреть. По мнению Е.Д. Исаевой существует «сфера военной деятельности со свойственным ей собственным специфическим языком, который можно назвать военным дискурсом» [6].

ВД можно дать следующую дефиницию: «язык общения в военной сфере, основными задачами изучения которого являются: 1) выявление механизмов прохождения и функционирования военных текстов; 2) анализ метафор, связанных с осмыслением военной сферы; 3) характеристика речевого поведения субъектов воинской деятельности; 4) изучение вербальных и риторических стратегий общения в военной сфере» [6].

Военному языку, по мнению Е.Д. Исаевой, свойственна аксиологическая картина мира, характерная для данной культуры, которая «включает в себя определенный, условленный смысл того или иного явления, заключая его в конкретные знаковые формулировки, отсылающие нас к накопленному опыту» [6].

Ряд ученых, среди которых Т.А. ван Дейк, Ю.Ю. Дуброва, Г. Кресс,

А.В. Уланов, считают военный дискурс институциональным [3, 20; 5; 11; 12, 6; 18; 19]. А.В. Уланов рассматривает ВД как коммуникацию, основанную на «милитарном подязыке и отражающую закономерности внеязыкового устройства жизни военных» [18, 19]. Автор утверждает существование таких разновидностей русского военного дискурса, как: «1) институциональная (проявляется в речевой экспликации коммуникативного поведения представителей вооруженных сил государства) и 2) неинституциональная (ориентирована на субъективность коммуникативных действий» [там же].

Для ВД характерно наличие участников коммуникации, использующих, лишь им свойственный комплекс ценностей и традиций, а так же «собственная жанровая структура, реализующая специфические стратегии и тактики» [там же].

Таким образом, ВД «особый вид речевой организации картины мира военнослужащих, обладающий такими свойствами, как соотнесенность с речевой военной ситуацией, окружающей обстановкой военной сферы; специфической военной хронотопностью; интенциональностью; целостностью используемых речевых элементов; связностью; военно-фактологической информативностью; процессуальностью; интертекстуальностью; авторитетностью военно-теоретических и военно-исторических источников; антропоцентричностью военной картины мира; способностью к взаимодействию с другими дискурсами институционального типа» [19, 31].

Ю.Ю. Дуброва подчеркивает, что для текстов, отражающих ВД, характерны следующие языковые признаки: 1) клише и штампы; 2) термины и сокращения, акцентирующие основные понятия. ВД отличается не только лексическими особенностями, но и специфической структурой и реализацией [5, 39].

Г.М. Стрелковский подчеркивает, что ВД представляет собой «особый вид речевой организации картины мира военнослужащих» [17]. В работах следующих авторов А.А. Кибрика, Т.Н. Хомутовой, К.А. Наумовой,

Л.А. Шашок, М.Б. Носовой показано, что ВД имеет набор характеристик, которые определены перечнем критериев, включающих: 1) участников,

2) цели, 3) хронотоп, 4) ценности, 5) стратегии, 6) материал или тематику,

7) разновидности и жанры, 8) тексты, содержащие как прецедентные феномены, так и культурологические маркеры, 9) дискурсивные формулы [10; 15; 20, 49–53; 21, 9–13]. Общие лингвистические отличия ВД от других видов институционального дискурса: «1) императивность, 2) четкость и логичность излагаемой мысли, 3) клишированность и стандартизированность моделей построения текста, 4) компрессивность информации, 5) наличие определенного адресата» [15; 21, 9–13].

«Концепты могут классифицироваться по различным основаниям, например по тематике, по носителям, по типам дискурса, по транслируемости» [10, 450].

Опираясь на мнение А.Б. Карасева, концепт «Число», является «одним из базисных концептов, который отражает единый для всех людей когнитивный процесс» являясь при этом значимым элементом ЯКМ (языковой картине мира) любой страны «... в каждом языке имеется определенное число идиом с именами чисел, без которых трудно представить ту или иную культуру» [7].

Ю.С. Степанов выделяет у концепта «Число» «три взаимосвязанные формы, в которых он проявляется в культуре: 1) счет, т. е. некоторое действие или операция; 2) выражающее число слово, т.е. имя числа; 3) некий письменный, алфавитный знак числа» и «обозначение орудия, посредством которого совершается «счет», «приведение в порядок» и т.д.» [16, 487–488].

А.Б. Карасев, приводит разъяснения Э. Канта, который отмечает, что число представляет собой интеллектуальную модель или механизм, позволяющий получать информацию выводить «знание вовне с помощью языка» [8, 42].

В.А. Маслова, рассматривая числовое понятие, указывает на зависимость математических представлений не только от объективной реальности, но и от свойств человеческого интеллекта [14, 65].

Взаимовлияние человека и мира определяет появление картины проявляющейся в форме «язык – мышление» [8, 43–47]. Эта картина мира представляет собой когнитивную информацию – «продукт отражательного процесса, в котором сосуществуют и информационные структуры окружающего человека физического мира, и информационные структуры самого человеческого мышления» [там же]. Эти два вида структур есть и в той информации, которая представлена числовым понятием, знанием, которое лежит за знаком, обозначающим числа. Следовательно, «числа – это элементы особого кода, с помощью которого описывается мир: в основе музыки, поэзии, архитектуры и искусства лежат числа» [14, 90].

С учетом того, что концепты классифицируются по типам дискурса, мы можем сделать вывод о том, что концепт «Число» в военном дискурсе может быть представлен понятиями, отражающими специальное знание, а значит, и представленное специальной лексикой. Ядро специальной лексики составляют термины, представляющие ее наиболее информативную часть. «Военный термин – это устойчивая единица синтетической или аналитической номинации, закрепленная за соответствующим понятием в системе понятий определенной области военного дела, в сфере официальной военной коммуникации» [13, 44]. Для структуры термина характерно наличие сочетания из двух или более полнозначных слов, включающих номены, буквенную (символо-слова, смволы-литеры) или смешанную буквенно-цифровую (символо-знаки) символику в виде марок, индексов [13, 45–46]. Следовательно концепт «Число» в военном дискурсе представляет собой определенный узкоспециальный код, в основе которого лежат не только знания специальной профессиональной области военного подъязыка, но и целостной картины мира военных, осуществляющих коммуникацию с использованием цифрового кода.

Приведем ряд примеров, представляющих концепт «Число» в военном дискурсе, выбранных методом сплошной выборки из разных медиа источников. Все примеры мы объединили в тематические группы.

Тематическая группа «Приказ с определенным номером и сам приказ к действию на поле боя». В следующих примерах, представляющих собой устоявшиеся названия, мы видим цифровой код, который обозначает № приказа: груз 100 – патроны; груз 150 – сленговое выражение среди солдат, которое обозначает ‘пьяные’; груз 200, «двухсотый» – ‘погибший’; груз 300, «трехсотый» – ‘раненный’; груз 400 – ‘контуженный’; груз 500 – ‘медикаменты’; груз 600 – ‘военнопленные или крупногабаритный груз’; груз 700 – ‘инкассация’; груз 800 – ‘химическое оружие, боевые отравляющие вещества’.

Далее, в следующих примерах, которые мы можем объединить по тематике «приказ»: 333 – батарея, залпом, огонь! Готовиться к отправке на 0 – т. е. готовиться к тому, чтобы быть убитым, уже изначально зная, что посылают на смерть; обнулить контингент – отправить на верную смерть, уничтожить живую силу противника, распустить формирование.

Тематическая группа «Время»: работаем 24/7 – т. е. ведем бой круглосуточно; ...предложил на 48 часов прекратить поставки оружия.

Тематическая группа «Люди»: Сырский – генерал 200, т.е. известный отправкой солдат умирать; миноискатель 42 – пленный, которого пускают для разминирования минного поля; одноразовые солдаты с нулевой мотивацией; японский отряд 731 – спецотряд японских ВС, проводил исследования в области биологического оружия на живых людях.

Тематическая группа «Оружие»: объект 279 – «воин Апокалипсиса», советский тяжелый танк (КБ Ж.Я. Котина 1957 г.); Т-14 «Армата» (Индекс ГАБТУ – Объект 148) российский боевой танк с необитаемой башней, на базе универсальной гусеничной платформы «Армата»; изделие «305» – легкая многоцелевая управляемая ракета (ЛМУР, разговорное: ЛеМУР) «305» – российская управляемая ракета «воздух-поверхность», относящаяся к классу высокоточного оружия; «Черный тюльпан» Ан-12 – самолёт, который получил прозвище «Чёрный тюльпан», так как вывозил в ходе афганской войны тела погибших советских военнослужащих (Груз 200); самолет Су-35 – российский многоцелевой истребитель поколения 4++ (ОКБ Сухого 2008 г.); 203-миллиметровая самоходная пушка 2С7 «Пион» – российская артиллерийская установка; 155 мм гаубица М 777 («Три топора») – буксируемая гаубица калибра 155 мм армии США; баллистическая ракета Trident II.

Тематическая группа «Книга или издание»: полевой устав 100-5 – полевое руководство 100-5 (FM100-5) является серийным изданием армии США.

Тематическая группа «Частота»: частота «Волга» 149.200 – частота вооруженных сил РФ, на которую могут выйти для сдачи в плен без боя.

Тематическая группа «Позывные»: «Восьмой»; «Ель-4»; Adm. Arleigh “31- Knot” Burke; американский самолет-разведчик Lockheed EP-3E Aries II с позывным АК47; Vodka013 – истребитель Eurofighter Typhoon ВВС Великобритании.

Тематическая группа «Военный сленг»: Charlie Four – С 4, взрывчатка; NUMBAN ONE – Хорошо, отлично! NUMBAN TEN – Плохо; NUMBAN TWELWE – Очень плохо.

Тематическая группа «Страна в военном конфликте»: Украина может превратиться в страну 404 – т.е., страну, которой не существует, как и страницы в Интернете, которой нет, с характерным кодом ошибки «Error 404».

Говоря о структуре представленных примеров, можно сказать, что большинство строится по формулам: «числительное» (333), «существительное + числительное» (самолёт Су-35), «прилагательное + существительное + числительное» («Чёрный тюльпан» Ан-12), «глагол + числительное» (готовиться на 0), «числительное + существительное + числительное» (155 мм гаубица М 777), «вербализованное числительное + существительное» (обнулить контингент), «адъективное числительное + существительное + числительное-прилагательное + существительное» (одноразовые солдаты с нулевой мотивацией).

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что концепт «Число» в военном дискурсе может быть классифицирован по разной тематике, разным видам дискурса, а также концептуальным признакам, которые его составляют и наполняют, а также структуре. Важной особенностью является цифровой код, входящий в состав каждого специального термина или понятия. Без владения: фоновыми знаниями, тактико-техническими характеристиками и параметрами оружия, медиаконтекстом, коммуникативной ситуацией, военной сферой деятельности и т. д., невозможно расшифровать и адекватно воспринимать всю информацию, содержащуюся в данном многогранном цифровом культурном коде.

Говоря о концепте «Число» в военном дискурсе необходимо учитывать тот факт, что военная терминология в целом представляет широкий пласт языка, который постоянно эволюционирует под влиянием внешних обстоятельств: технологического прогресса, инноваций и доработок в области создания новых видов оружия, ведения новых стратегий в области вооружения и ведения боя, меняющегося характера конфликтов от кибервойны, информационной войны, гибридной войны и т. д. Динамичное развитие военного пласта лексики способствует пониманию того, как военные термины образуют сложные понятия, отражая новое восприятие действительности не только в военном, но и более широком общественном дискурсе. Медиадискурс способствует раскрытию значений военных терминов с разных сторон, учитывая языковые, культурные и исторические аспекты. Новые реалии военного дискурса, выраженные концептом «Число», отражают общественное восприятие военной сферы деятельности и показывают отношение общества к новым военным технологиям, военным конфликтам, проблемам безопасности, а следовательно, способствуют появлению новых понятий, требующих более глубокого сравнительного анализа в разных языковых, исторических и культурных сферах.

Библиографический список

1. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса. – Л.: Сэйдж пабликэйшнс, 1998. – 384 с.– С. 47.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с. – С. 7.
3. Dijk T.A. van Political discourse and ideology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL: <http://www.discourses.org/OldArticles/Political%20Discourse%20and%20Ideology.pdf> [Дата обращения: 17.05.2024].
4. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 239–320. – С. 7.
5. Дуброва Ю.Ю. Структурно-содержательная специфика многокомпонентных терминов в военном дискурсе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 8. – С. 39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-soderzhatelnaya-spetsifika-mnogokomponentnyh-terminov-v-voennom-diskurse-1> [Дата обращения 30.05.2024].
6. Исаева Е.Д. Понятие дискурса в современной лингвистике [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://vii.sfu-kras.ru/info/public/vii/book/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike-2009#:~:text=C%20позиции%20лингвистики%20речи%20дискурс,характеристик%20дискурса%20имеет%20тонально-жанровые%20изменения> (Дата обращения 25.05.2024).
7. Карасев А.Б. Значения числительных в английских и испанских идиомах Значения числительных в английских и испанских идиомах: Монография. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2007. – 97 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://textarchive.ru/c-1629153-pall.html> [Дата обращения: 25.05.2024].
8. Карасев А.Б. Концепт «числа» в современном английском и испанском языках. – канд... дис... – Воронеж.: 2005.– С. 42.
9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М., 2004.– С. 232–243.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/Волгоград. гос. пед. ун – т; Н. – и. лаб. «Аксиологическая лингвистика». – Волгоград: Перемена, 2002.– С. 450.
11. Кибрик А. А. Дискурс /А. А. Кибрик, П. Б.Паршин // Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.kmgosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a9.htm> [Дата обращения: 15.04.2024].
12. Kress G. Linguistic processes in sociocultural practice. – Deakin University, 1985. – P. 6.
13. Кликушина Т.Г. Принципы систематизации специальной лексики: на примере русских и английских наименований оружия: дис. ... канд. филол/ наук: 10.02.19 Тамбов, 2007. – 241 с.– С. 44.
14. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 296 с.
15. Носова М.Б. Военный дискурс как предмет лингвистического описания в практике преподавания РКИ // Известия ВГПУ. 2020. № 6 (149) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennyu-diskurs-kak-predmet-lingvisticheskogo-opisaniya-v-praktike-prepodavaniya-rki> (Дата обращения 30.05.2024)
16. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2001. – С. 487–488.
17. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: немецкий язык. – М.: Воениздат, 1979.– 272с.
18. Уланов А.В. Русский военный дискурс XIX – начала XX века: структура, специфика, эволюция: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01 / Уланов Андрей Владимирович: Ом. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского. – Омск, 2014. – 40 с.– С. 19.
19. Уланов А. В. Русский военный дискурс XIX – начала XX века: структура, специфика, эволюция : дис. ... д-ра филол. наук. – Омск, 2014. – 494 с.– С. 31.
20. Хомутова Т.Н., Наумова К.А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестн. юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. – 2017. – Т. 14. – № 3. – С. 49–53.

21. Шашок Л.А. Структурные особенности военного дискурса: обоснование необходимости исследования // Актуальные вопросы филологических наук: материалы VI Междунар. науч. конф. Краснодар, 2019. – С. 9–13.

А.М. Кравченко
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА МЕТАОПЕРАТОРА ДОСЛОВНО

Аннотация. В работе установлены и описаны семантические и прагматические характеристики метаоператора дословно. Определено, что его семантическая роль состоит в маркировании метаязыкового перевода, целью которого является преодоление агнонимичности элементов кода или сообщение им дополнительных смыслов, обусловленных направлением развертывания дискурса. Прагматические роли метаоператора сводятся к маркированию стратегий авторизации и дисфемизации речи.

Ключевые слова: метаязык, метаязыковой контекст, метаоператор, дискурс.

M. A. Kravchenko
(Rostov-on-Don, Russia)

SEMANTICS AND PRAGMATS OF THE METAOPERATOR LITERALLY

Abstract. The semantic and pragmatic characteristics of the meta-operator are established and described verbatim. It is determined that its semantic role consists in marking metalanguage translation, the purpose of which is to overcome the agnomy of code elements or to communicate additional meanings to them due to the direction of discourse deployment. The pragmatic roles of the meta-operator are reduced to labeling authorization strategies and speech dysphemization.

Key words: authentic materials, situational aspect, social context, didactization.

Естественный язык отражает результаты концептуализации окружающей действительности человеческим сознанием. Благодаря языку окружающий мир фактически «удваивается» и представляется человеку в удобной форме для осуществления мыслительной и коммуникативной деятельности. Однако язык обладает не только способностью к внешней референции. Его уникальная особенность заключается в обеспечении референции внутренней, через которую реализуется потенциал к самоописанию и самоинтерпретации. Тем самым язык одновременно выполняет роль метаязыка.

В тексте (дискурсе) языковые и метаязыковые контексты зачастую переплетаются и образуют сложное гетерогенное семантическое пространство. В отдельных случаях ввиду консубстанциональности языка и метаязыка могут возникать серьезные затруднения в квалификации фрагмента текста как высказывания о мире или высказывания о коде. К числу релевантных признаков метаязыковых контекстов относится факт употребления специальных единиц, так называемых «метаоператоров». Сам термин «метаоператор» («метатекстовый оператор») был введен в научный оборот А. Вежбицкой в знаменитом исследовании

«Метатекст в тексте» [2, 417]. В современной лингвистике в метаоператоре принято видеть сигнал метаязыковой рефлексии, а указанным термином обозначаются слова и выражения, свидетельствующие об имеющей место метаязыковой операции [10, 80].

Метаоператоры не образуют закрытую группу единиц с четко установленными лексико-семантическими и морфологическими признаками. В число метаоператоров могут входить слова, относящиеся к разным частям речи, а также конструкции различной структуры. При этом, как правило, функция метаязыкового маркера не является единственной для такого рода слов и выражений. В большинстве случаев в качестве метаоператоров выступают вводные конструкции и частицы, семантика которых указывает на элементы языкового кода, т.е. конструкции, производные от «говорить», «сказать», «называть» и др.

Изучение функционально-семантических и прагматических характеристик метаоператоров выделилось в отдельный предмет лингвистических исследований. Так, в отечественном языкознании накоплен значительный опыт описания семантики и прагматики таких метаоператоров, как так сказать [9; 1], как говорится [9], так называемый [6], не побоюсь этого слова [8], это самое [3; 4; 1], грубо говоря [5], если угодно [4] и др.

В настоящей статье мы рассмотрим функционирование метаоператора дословно. Предметом исследования выступают семантические и прагматические особенности названного метаоператора. Насколько нам известно, метаязыковой статус определительного наречия дословно изучается впервые.

В качестве материала исследования использовались примеры, собранные в Национальном корпусе русского языка. Так, нами были проанализированы 1203 примера из 924 текстов, зафиксированных в основном подкорпусе.

Формальным признаком метаязыкового высказывания является наличие в ближайшем синтаксическом окружении наречия дословно элементов кода, находящихся в фокусе метаязыковой рефлексии. При отсутствии таковых (что отражено в приводимых ниже примерах), отрезок текста не обладает метаязыковым содержанием: Все, что говорят в коридоре дословно слышно у нас [В.И. Максимов. «Дневник научного сотрудника» (2003)]; Но мы не будем приводить дословно всю его речь, а представим лишь изложение [Ф. М. Достоевский. «Братья Карамазовы» (1880)]. Однако в ходе анализа эмпирической базы было установлено, что большая часть контекстов употребления наречия (свыше 50 %) приходится на высказывания с внутренней референцией, т. е. на те случаи, когда дословно выполняет функцию метаоператора.

Перейдем к изложению результатов исследования. Начнем с описания семантики метаоператора. Отметим, что под семантикой метаоператора дословно мы имеем в виду не только его словарное значение, которое в большинстве толковых словарей принято опреде-

лять как «буквально», «точно», «слово в слово». Метаязык, подобно языку, реализуется в измерениях семантики, синтактики и прагматики. Под семантикой метаоператора мы понимаем его функционально-семантические характеристики, связанные с выполнением метаязыковой операции. В ряде контекстов метаоператор дословно употребляется в функции пояснения элементов кода. Пояснение осуществляется с помощью механизма перекодирования (перевода), а сам метаоператор указывает на способ перевода. Функционально-семантическая роль метаоператора направлена на преодоление агнонимичности кода (его элементов).

Как правило, метаязыковой операции перевода (семантизации) подвергаются слова и выражения, понимание значения которых может вызывать трудности у адресата. Стремление к эффективности коммуникации заставляет адресанта прибегать к метаязыковым комментариям. В зону метаязыкового напряжения зачастую попадают иностранные слова и выражения. С целью пояснения их значения говорящий обращается к переводу, в том числе дословному: Он получил название " farm-to fork ", если дословно: " от фермы к вилке " [Качество доверия // «Поиск», 2003.09.12]; В свою очередь, багет тоже бывает разный: крестьянский, из грубой муки, с зернышками, flûte (особенно тонкий багет, дословно «флейта») [А. Тарханов, А. Асланянц, Д. Бегляров. «Париж» (2015)].

Исследуемый корпус примеров свидетельствует о том, что, помимо собственно элементов иноязычного кода, в специальной семантизации нуждается терминология, в значительной степени формирующаяся за счет слов иностранного происхождения. Метаоператор дословно сигнализирует о происходящей метаязыковой трансформации, приводящей к экспликации значения слова: Социология, если этот термин дословно перевести на русский язык, есть учение об обществе [В.Я. Ельмеев, В.Г. Овсянников. «Прикладная социология. Очерки методологии» (1999)]; В ней впервые появился термин «гомеопатия», что дословно означает «сходное страдание» [В. Прозоровский. «Диалог с Ганеманом» // «Наука и жизнь», 2007].

Нередко метаязыковые комментарии в форме дословного перевода получают заимствованные слова, относящиеся к активному пласту общеупотребительной лексики. Вхождение таких слов в состав русского языка завершилось достаточно давно. Более того, рядовые носители языка вовсе могут не воспринимать их в качестве «чужеродных». Их семантизация в дискурсивном пространстве имеет специальные цели, среди которых отметим углубление семантического потенциала слова, ведущее к концептообразованию (первый пример) и создание смысловой полифонии через проявление авторской иронии (второй пример): Слово РЕЛИГИЯ дословно переводится как «Восстановление связи» [Форум: О реинкарнации (2012.08)]; По-гречески сказать – ахинею*... * Ахинея (греч.) – безлепица, дословно – вос-

хваление Афин. Ох, тревожно, теплынды, тревожно, смутно... [Е. Лукин. «Катали мы ваше солнце» (1997)].

Отдельную группу слов, в отношении которых применяется дословный перевод, составляют имена собственные (обычно – антропонимы). Метаязыковой комментарий расширяет смысловое поле имени, заставляет по-новому его осмыслить. Данный семантический эффект возникает благодаря тому, что имя собственное посредством перевода обретает понятийный, сигнификативный компонент значения, сближающий его с апеллятивами: Христофор — даже не имя, а звание: дословно оно означает «несущий Христа» [А. Иванов. Псоглавцы. Гл. 1-20 (2011)]; Сергей (греч.) — мужское имя, дословно — святой. Евгений (греч.) — мужское имя, дословно — благородный. Александр (греч.) — мужское имя, дословно — защитник мужей [Е. Лукин. «Катали мы ваше солнце» (1997)].

Помимо своей функционально-семантической роли, метаоператор дословно обладает набором прагматических характеристик. Прагматические роли метаоператора заключаются в маркировании отношений между адресантом и элементами используемого им кода. Главная прагматическая роль метаоператора дословно состоит в маркировании стратегии авторизации речи. Последняя призвана устанавливать границы своей и чужой речи. Дословно фактически является маркером цитирования. Тем самым он сигнализирует о буквальной передаче чужой речи. Цитирование в тексте обычно сопровождается соответствующей пунктуацией: Резолюция Промыслова гораздо короче, и поэтому мне ее передали дословно: "Прошу рассмотреть и помочь" [В. Войнович. «Иванькиада, или рассказ о вселении писателя Войновича в новую квартиру» (1976)]. Однако в отдельных случаях кавычки могут опускаться: Дословно эти цели: войти в десятку сильнейших клубов Европы, трижды завоевать Кубок УЕФА и неоднократно выиграть чемпионат России [М. Алексеев. Новая эра «Зенита» (14.05.2008) // <http://www.rbcdaily.ru/2008/05/14/lifestyle/342717.shtml>, 2008].

Целенаправленное маркирование чужой речи имеет ряд причин. Одна из них объясняется стремлением говорящего опереться на авторитетное мнение, процитировать известную личность: Денис Орлов — один из самых авторитетных отечественных «автомобильных критиков» — сообщил городу и миру дословно следующее: «Пока Собянин с Ликсутовым всячески выживают автомобилистов из Москвы, европейцы внедряют гибкое управление транспортными потоками [М.Я. Блинкин. Новогодние размышления о товароведах и телекритиках (10.01.2017) // «Сноб», 2017]; «Президент сказал дословно следующее: «Михаил Ефимович, я вам в третий раз говорю: я вас поддерживаю, и то, что вы делаете, меня устраивает» [А. Садчиков. Президент Николаев неверно понял президента Путина (2001) // «Известия», 26.10.2001].

Широко распространено выделение элементов чужой речи в форме ссылок на значимые письменные источники и документы, среди которых наиболее востребованными являются своды законодательных актов, а также определяющие облик мировой или национальной культуры религиозные, философские и художественные произведения: Дословно там записано: «участники долевой собственности, получившие при приватизации сельскохозяйственных угодий в собственность земельные доли, обязаны обеспечить определение на местности границ находящихся в общей собственности земельных участков из земель сельскохозяйственного назначения в соответствии с требованиями землеустройства» [Уводят землю из-под ног (2003) // «Советская Россия», 15.05.2003]; Дословно там сказано так: «И когда вошел он в дом, то Иисус, предупредив его, сказал: как тебе кажется, Симон?» [А. Рубанов. «Гонзо» (2010)].

Использование в тексте конструкции, буквально воспроизводящей чужую речь, способствует созданию целостной характеристики коммуникативной ситуации. Внимание к деталям чужой речи наполняют фрагмент текста дополнительными смыслами: Ночью в 01.20 раздался телефонный звонок. Дословно: «Это Есин Сергей? Новый ректор...» — «Да» [С.Н. Есин. Дневник (1992)]; Когда я появился с бутылкой водки и бутылкой вина, окончательно успокоившаяся Ксюша открыла свой прелестный ротик и сказала (цитирую дословно): «Вот и чудненько» [В. Ханан. «Ксюша» (2010) // «Волга», 2013].

Маркирование стратегии авторизации речи не является единственной прагматической ролью исследуемого нами метаоператора. В отдельных случаях он способен выступать в качестве маркера дисфемизации. Он сигнализирует о том, что говорящий оценивает отдельные слова или выражения как «достаточно грубые» и считает необходимым дистанцироваться от них. Прибегая к цитате, говорящий, с одной стороны, «снимает с себя ответственность» за авторство определенного высказывания. Полагаем, что в приведенных ниже примерах первичная функция метаоператора состоит не в том, чтобы указать на автора слов, а в том, чтобы обозначить свою оценку их содержания: Дословно у интеллигентного писателя в контексте обсуждения разведслужбы — то ли Гондураса, то ли Занзибара — в беседе между американским и советским шпионами сказано так: «не разведка, а зуд в простате» [В. Баранов. Либеральное будущее (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 26.10.2003]; И сержант Иванюк спросил, какой конус имел в виду Лиховской (дословно: каким еще гребанным конусом ты нам мозги паришь?) [Кусчуй Непома. Там-машин // «Волга», 2014].

Переходя к выводам, отметим, что в современном русском языке наречие дословно может использоваться в роли метаоператора. Общая функция любого метаоператора заключается в маркировании метаязыковых контекстов употребления языковых единиц. В ходе проведенного исследования нам удалось установить семантические и прагматические харак-

теристики метаоператора дословно. Его семантическая роль состоит в маркировании метаязыкового перевода, целью которого является преодоление агнонимичности элементов кода или сообщение им дополнительных смыслов, обусловленных направлением развертывания дискурса. Прагматические роли метаоператора сводятся к маркированию стратегий авторизации и дисфемизации речи.

Библиографический список

1. Богданова-Бегларян Н.В. Так сказать – рождение прагматического маркера (об активных процессах в русской устной речи) // *Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. научных статей.* – М.: Флинта, 2021. – С. 73–85.
2. Вежбицка А. *Метатекст в тексте* // *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста.* – М.: «Прогресс», 1978. – С. 402–424.
3. Горбунова Д.А. *Прагматические маркеры русской устной речи: корреляция с психотипом говорящего: дис... канд. филол. наук.* – СПб., 2021. – 145 с.
4. Кравченко М.А. Если угодно: филологический этюд к портрету метаоператора (на материале национального корпуса русского языка) // *Теоретическая и прикладная лингвистика*, 2023. – Вып. 9. – №4. – С. 57–67.
5. Лю Э. *Функционирование метатекстовых операторов с компонентами «говоря» и «сказать» в современном русском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук.* – Владивосток, 2022. – 25 с.
6. Розина Р.И. Так называемый: семантика вводных метаязыковых оборотов // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной международной конференции «Диалог 2009».* – М.: РГГУ, 2009. Вып.8 (15). – С. 426–431.
7. Сунь С., Богданова-Бегларян Н.В. Особенности употребления прагматического маркера это самое в спонтанной монологической речи // *Когнитивные исследования языка.* – 2022, № 3 (50). – С. 636–640.
8. Шилихина К.М. Каких слов мы не боимся? Метакоммуникативные комментарии «не побоюсь этого слова» и «dare I say it» // *Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация.* – 2015. – № 2. – С. 75–79.
9. Шмелева Т.В. *Так сказать и как говорится* // *Служебные слова: межвузовский сборник научных трудов.* – Новосибирск: НГУ, 1987. – С. 125–132.
10. Шумарина М.Р. *Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы): монография.* – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 328 с.

О.В. Кравченко, Д.А. Голобородько
(г. Таганрог, Россия)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ ФРАНЦУЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В работе предпринята попытка выявления и описания основных способов словообразования французского молодежного языка (на материале текстов песен современных французских исполнителей).

Ключевые слова: жаргонизмы, апокопа, афереза, верланизация, англицизмы.

MAIN TRENDS OF WORD FORMATION IN THE LANGUAGE OF FRENCH YOUTH

Abstract. The paper attempts to identify and describe the main ways of word formation of the French youth language (based on the material of the lyrics of modern French performers).

Key words: jargonisms, апосопа, apheresis, verlanization, anglicisms.

Л.А Болдина в курсе лекций по истории французского языка отмечает, что во все периоды развития французского языка наиболее подвижной и располагающей к изменениям была его лексическая сторона [1]. Лексика подвергается различным влияниям и обогащается новыми элементами и сегодня. В нашем исследовании мы ставим целью изучить основные способы словообразования французского молодежного языка, так как именно язык молодежи оказывается наименее понятным при чтении и восприятии на слух в процессе изучения французского языка.

Молодежный язык очень часто называют слэнгом. Попытка определить данное лингвистическое явление в энциклопедическом словаре Le Petit Robert показала, что «слэнг» – это явление, которое появилось в англоязычных странах. Во французской лингвистике принято использовать слово «жаргон». Жаргон определяется как «специализированная разновидность национального языка, используемая отдельной, относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии (жаргон программистов), положения в обществе (жаргон дворянства в 19 в.), интересов (жаргон филателистов) или возраста (молодёжный жаргон)».

Использование молодежного жаргона вызвано стремлением молодых людей к независимости, отделению от остальных социальных групп и, в особенности, от взрослых [2]. Жаргон, как национальные и региональные языки, языки территориальных меньшинств в качестве основной отличительной черты от национального языка имеет своеобразную лексику.

В качестве материала исследования были использованы тексты песен современных французских исполнителей (Nekfeu, Sinik, Kery James, MC Solaar, LaFouine, Zifou), которые, в большинстве случаев, написаны и исполняются в жанре рэп. Именно современный песенный жанр А.Н. Полежаева в своей статье считает формообразующим при становлении речевой культуры подростковой молодежи [3]. Собранный языковой материал был проанализирован при помощи словарей Le Petit Robert de la Langue Française, Larousse, Le Trésor de la langue française informatisé, Argot-Français.

Согласно данным словаря *Argot-Français* можно сделать вывод, что большая часть языка французской молодежи верланизирована [4]. «Верлан» (*verlan* – язык «наоборот») – вид условного языка, в котором переставляются слоги таким образом, что первый слог становится последним, например: *le pote* – *le copain*, *le bahut* – *le lycée*, *la meuf* – *la femme*, *le trac* – *la peur*, *bossier* – *travailler*. *l'envers* – *verlan*; *père m* – *repe*; *mère f* – *reme*; *noir* – *renoi*; *va mal* – *malva*; *salut!* – *luss!* Таким образом, можно говорить о появлении такого способа словообразования как верланизация.

Кроме верланизации в молодежном жаргоне были выявлены слова, образованные при помощи усечения. Так, в последнее время, ранее менее активный тип усечения – усечение начальных слогов, афереза (*aphérèse*) – мало-помалу набирает силу. И это не случайно, так как основная цель молодежного языка – кодификация, подростки хотят говорить на языке, непонятном для окружающих. А поскольку основная часть информации расположена в начале слова, то все чаще и чаще прибегают к афerezам: *blème* – *problème*; *dwich* – *sandwich*; *zic* – *musique*; *vail* – *travail*; *leur* – *contrôleur*. Кроме афerezы жаргонизмы образуются также при помощи апокопы (*apocope*) – усечение конечной части слова: *la réput'*; *la sam*; *télo*; *profs*.

Лексический состав молодежного жаргона богат заимствованиями. Больше всего заимствований происходит из английского языка и имеют во французском языке эквиваленты: *boom* – *journée des étudiants*, *il est looké* – *il est à la mode*, *speeder* – *se dépêcher*, *top* – *à la mode*, *flipper* – *c'est flipnant*, *driver* – *chauffeur de taxi*, *news* – *magazine*, *kids* – *enfants*.

Попытка просчитать заявленные способы словообразования в текстах современных французских песен позволяет сделать вывод, что по степени частотности, первое место занимает верланизация. Апокопы и англицизмы стоят на втором месте. Завершают список слова, образованные при помощи афerezы.

Изучение языка молодёжи становится всё более актуальным в современном мире, в том числе и из-за растущего числа международных студенческих контактов. Основными способами словообразования французского арго являются Верлан (*verlan*), усечения (*troncation*), среди которых апокопы, афerezы и заимствования из других языков, в особенности из английского языка.

Библиографический список

1. Болдина Л.А. История французского языка: краткий курс лекций. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 156 с.
2. Вайчайтес Е. М. О сленге современной французской молодежи // Вологдинские чтения. 2006. – № 60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sleng-sovremennoy-frantsuzskoy-molodezhi> [Дата обращения: 13.06.2024].
3. Лингвоэкологическая проблема современного песенного текста как фактор формирования речевой культуры подростковой молодежи (на материале популярной песни современной эстрады) // Вестник КГУ. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoekologicheskaya-problema-sovremennogo-pesennogo>

teksta-kak-faktor-formirovaniya-rechevoy-kultury-podrostkovoy-molodezhi-na [Дата обращения: 13.06.2024].

4. Vidocq E.-F. Dictionnaire argot-français. – 2002. – 169 p.

Е.В. Красношеков
(г. Таганрог, Россия)

ИЗАФЕТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ УРДУ

Аннотация. Предлагаемая статья представляет собой анализ изафетных конструкций языка урду, в состав которых входит показатель, называемый в иранских и семитских языках изафетом (ezafe). В урду к особенностям изафета относится наличие у него двух функций, одна из которых выражает притяжательные отношения, вторая показывает модификацию существительного прилагательным. Урду допускает как варианты, так и инвариантные формы владения. Синтаксически эти два типа владения находятся в зеркальном отражении друг друга в урду.

Ключевые слова: эзафе-зафет, обладание, частицы, урду, родительный падеж, послелог.

E.V. Krasnoschekov
(Taganrog, Russia)

THE IZAFET CONSTRUCTIONS OF THE URDU LANGUAGE

Abstract. The proposed article is an analysis of the izafet constructions of the Urdu language, which include an indicator, called izafet (ezafe) in Iranian and Semitic languages. In Urdu, the features of an izafet include the presence of two functions, one of which expresses possessive relations, the second shows the modification of a noun by an adjective. Urdu allows both variant and invariant forms of possession. Syntactically, these two types of possession mirror each other in Urdu.

Key words: ezafe - izafet, possession, particles, Urdu, genitive, postposition.

Целью данной работы является изучение и описание особенностей изафета в урду. Эзафет (izafe) – это механизм для построения притяжательных конструкций в языках и может встречаться в типологически неродственных языках (как, например, в мандаринском). Урду, будучи исторически связанным с персидским языком, продолжает сохранять такие структуры, одновременно адаптируясь к притяжательным формам в соседних и родственных языках, таких как хинди. Тем не менее, есть некоторые особенности, которые эта конструкция приобрела в своей собственной истории, когда она отделилась от языка-предка. Существует также прогрессирующая тенденция к ограничению механизма меньшим количеством структурных контекстов. Таким образом, изафет урду в его нынешнем виде является максимально ограниченным в своей структуре и использовании по сравнению с тем, что наблюдается в родственных языках.

Термин "изафет" происходит от арабского *idāfah*, означающее родительный падеж. В урду изафет означает "увеличение" или "добавление". Это энклитический краткий гласный "е", соединяющий два имени (существительных или существительное и прилагательное) [3, 246–247].

В урду изафет реализуется при головном существительном, как с *lebaas* в конструкции (существительное-существительное) в (1). Однако он не повторяется у промежуточных существительных. Поэтому (2) с изафетом, повторенным в *nikaah*, неприемлем.

1) *lebaas -e-Mariam* 'ткань Марьям'.

2) **lebaas-e-nikaah-e-mariam* 'свадебное платье Марьям'.

Ниже представлены еще несколько ограничений изафета в урду. Модификация главного существительного с помощью изафета и прилагательных в урду не допускается. Поэтому (3) не является подходящим вариантом; альтернативой является (4), где прилагательное предшествует главному существительному без связующего звена.

3) **lebaas-e-safed* 'Белая ткань'.

4) *safed-lebaas* белая ткань 'Белая одежда' [2, 22].

Использование изафета с собственным именем "неизвестного" не совсем приемлемо, но оно допустимо в тех случаях, когда нужно упомянуть известную личность. Пример в (7) семантически странный и не часто используется, но пример в (8) вполне приемлем.

7) **lebaas-e-kaliim* (грамматически верно, но не вполне приемлемо)

ткани-от-калима 'ткани Калима'.

8) *lebaas-e-gaandhii* 'Одежда Ганди'.

Урду также не позволяет использовать изафет для связи существительных с их предложными дополнениями, что объясняет, почему (9) не является вполне корректным. Однако соединительные слова используются внутри предложных дополнений достаточно свободно, о чем свидетельствуют примеры (10)-(13).

9) **lebaas-e-be aastiin* 'одежда без рукавов'.

10) *jaaniib-e-mariiam* 'в сторону Марьям'.

11) *zer-e-nazar* 'под наблюдением'.

12) *tu-e-mez* 'на столе'.

13) *ze-e-geshu* 'под волосами' [2, 3].

В урду существует две основные функции изафета:

(а) конструкция "имя-имя" показывает притяжательные отношения, когда первое существительное принадлежит второму существительному;

14) *hukuumat-e-Pakistan* 'правительство Пакистана'.

15) *jaan-e-man* 'милый сердцу'.

В (14) *hukumat* 'правительство' относится к *paakistaan*, что означает 'правительство Пакистана'.

В (15) *jaan* 'жизнь' относится к *man* 'я'. Это создает значение 'возлюбленная' из буквального значения 'моя жизнь'.

(b) конструкция "существительное-прилагательное" показывает модификацию существительного прилагательным. В этой конструкции прилагательное следует за изафетом;

16) *vazeer-e-aazam* 'министр–великий' ('премьер-министр').

17) *diwaan-e-khaas* 'частный зал аудиенции'.

Примеры в (16) и (17) иллюстрируют тот факт, что *aazam* "великий" и *khaas* "особенный" являются прилагательными, которые следуют за изафетом. Притяжательное значение здесь отсутствует, хотя атрибут и измененное существительное вместе образуют единицу с особым значением, не составленным непосредственно из значения составных частей.

В урду также существует еще одна форма изафета для обозначения владения, где притяжательная фраза начинается с послелога *kaa* (одного из вариантов *kaa/kii/ke*). Притяжательный послелог соединяет два имени существительных, где второе существительное относится к первому, и второе существительное согласуется с послелогом по числу и роду.

18) *rahiim-kaa bhaaii* 'брат Рахима'.

19) *mira-kii gaaraii* 'машина Мирой'.

В обоих примерах (18) и (19) второе существительное относится к первому. В (18) *bhaaii* "брат" связано с Рахимом, а в (19) *gaaraii* "машина" – с Мирой. В (18) послелог *kaa* отображает мужской род, поскольку он согласуется с существительным мужского рода "брат", тогда как в (19) послелог *kii* отображает женский род, поскольку он согласуется с существительным женского рода *gaaraii* "автомобиль".

Из приведенных выше примеров видно, что урду допускает как вариантные, так и инвариантные формы владения. Две парадигмы владения в урду интересны в том смысле, что они имеют семантическое сходство и в то же время синтаксические различия. Синтаксически эти два типа владения, по-видимому, находятся в зеркальном отражении друг друга в урду.

Примеры:

20a) *hukumat-e-Paakistaan* 'правительство Пакистана'.

20b) *Paakistaan kii hukumat* 'пакистанское правительство'.

21a) *Jaane-man* 'возлюбленный'.

21b) *merii jaan* 'мой дорогой друг'.

22a) *tauhiin-e-adaalat* 'оскорбление суда'.

22b) *adaalat kii tauhiin* 'суд по делам об оскорблении' [1, 34].

Для всех приведенных выше пар, несмотря на семантические совпадения, наблюдаются существенные синтаксические различия. Конструкция "имя-е-имя" (существительные) является обратной по отношению к порядку слов в урду. В примере (22а) слово *adaalat* "суд" следует за *изафетом*, а в (22б) оно предшествует *послелогу kii*. Также, как упоминалось выше, притяжательная конструкция урду (имя-*kaa/kii/ke*-имя) согласуется со вторым существительным, в то время как *изафет* остается неизменным независимо от рода и лица любого из существительных.

Шмидт [2] отмечает еще одно заслуживающее упоминания наблюдение о двух парадигмах владения в урду. Конструкция "имя-е-имя" остается именем собственным, в то время как притяжательная конструкция в урду становится существительным нарицательным. Например, конструкция *humumat-e-paakistaan* "Правительство Пакистана" является именем собственным и означает правительство в его официальном качестве.

Однако конструкция "*Paakistaan kii hukumat*" является нарицательной и означает действующее правительство на момент выступления. Стоит отметить, что "*merii jaan*" может означать "мой дорогой друг", тогда как "*ac jaan-eman*" означает "возлюбленный".

Урду, несмотря на свое персидское происхождение, по-видимому, прошел свой собственный путь развития. Предок *ezafe* принял форму *izafat*, которая гораздо более ограничена, чем прежняя. В урду *изафет* больше не используется для определительных придаточных предложений или демонстративов. В отличие от персидского, в урду также не использует связующее звено для обозначения итеративного обладания. Это говорит о том, что кроме структур с предложными дополнениями, указанный компонент больше не является синтаксически необходимым. Его использование в основном связано с производством единиц, значения которых не вытекают композиционно из значений их составных частей.

Исходя из вышесказанного, *изафет* в языке урду обладает некоторыми специфическими для него свойствами и ограничениями. Урду использует его чаще для связи форм в конструкциях "существительное-существительное" и "существительное-прилагательное", хотя значения производных комплексов не являются композиционными и не выводятся из значений составных частей. То есть, *изафет-комплекс* образует структуры - сложные слова с независимыми значениями. Эти структуры являются лексическими единицами и сохраняются в лексиконе, так как синтаксис не играет ключевой роли в их образовании. Это подтверждается тем, что *изафет-комплексы* ограничены определенными контекстами и являются непродуктивными. С этим связано и то, что они не могут использоваться рекурсивно. Единственным исключением, по-видимому, является *постпозиционная область*, где *изафет-комплексы* производят композиционные значения. Таким образом, *изафет* в урду отличается от своего персидского "предшественника" тем, что он в меньшей степени является продуктивным свя-

зующим показателем и больше похож на морфему, используемую в сочетаниях. Это лишь подтверждает, что урду имел свое собственное историческое развитие, и в процессе этого создал уникальные свойства. Изменения в языке урду могут происходить по разным причинам, некоторые из них проистекают из внутренних потребностей самой системы, а некоторые возникают из-за внешнего давления, например, контакта с соседними языками.

Библиографический список

1. Haig, G. 'Linker, relativizer, nominalizer, tense-particle: On the Ezafe in West Iranian.' In Nominalization in Asian Language: Diachronic and Typological Perspectives, edited by Foong HaaYap, Karen Grunow-Harsta and Janick Wrona. Netherlands: John Benjamins Publishing Company. 2007.
2. Samvelian, Pollet. When morphology does better than syntax: The Ezafe construction in Persianms. 2005.
3. Schmidt, R. Laila. Urdu: Essential Grammar. New York/London: Routledge. 2004.

Е.В. Краснощеков, Е.А. Матвеева
(г. Таганрог, Россия)

МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»

Аннотация. Категория модальности изучается лингвистами на протяжении многих лет, и до сих пор она остается одним из многих неизученных до конца явлений языка. Модальность находит свое проявление во всех языках, но способы ее реализации различны. В статье мы представили частотность различных модальных конструкций в романе «Грозовой перевал» и представили их анализ наряду с примерами их перевода на русский язык.

Ключевые слова: модальность, глаголы, категория модальности, наклонения, наречия, модальные конструкции.

E.V. Krasnoschekov, E. A. Matveeva
(Taganrog, Russia)

MODALITY IN THE ENGLISH LANGUAGE BY THE EXAMPLE OF THE NOVEL "WUTTERING HEIGHTS"

Abstract. The category of modality has been studied by linguists for many years, and so far it remains one of the many unexplored phenomena of language. Modality finds its expression in all languages, but the ways of its implementation are different. In the article, we presented the frequency of various modal constructions in the novel "Wuthering Heights" and presented their analysis along with examples of their translation into Russian.

Keywords: modality, verbs, category of modality, moods, adverbs, modal constructions.

Категория модальности — одна из самых сложных в грамматической теории. Несмотря на то, что этой теме посвящено много литературы и проведено множество исследований, остается неизученным немало ее аспектов. Это подтверждается тем, что объем

данного понятия не является твердо установленным, в связи с чем не существует и общепринятого определения термина "модальность". Согласно А.А. Худякову, в лингвистике существует два подхода к трактовке модальности — широкий и узкий. Первый подход в общем виде может быть охарактеризован словами американского лингвиста Мартина Дж. Эндли: «Самый простой способ объяснить модальность — это сказать, что она связана с отношением говорящего к какой-либо ситуации, выраженной в высказывании.» [2, 264] Однако некоторые ученые (например, Г.В. Колшанский, В.З. Панфилов, В.Н. Бондаренко) не согласны с таким пониманием модальности, поскольку оно является слишком обширным, и продолжают работать над разработкой ее узкого понятия.

В грамматике и семантике модальность относится к лингвистическим приемам, которые указывают на степень, в которой некоторое утверждение возможно, очень вероятно, неоспоримо, разрешено или запрещено [3]. У А.А. Худякова находим: «Модальность является вневременной сущностью и существует в рамках необходимости, возможности и случайности» [4, 58]. В английском языке эти понятия часто выражаются с помощью модальных глаголов, таких как *can, might, should, will, may, ought to, shall, would*. Их также можно использовать вместе с частицей *not*. Однако выражение модальности не ограничивается модальными глаголами, поскольку в языке существуют и другие способы передачи данной категории. Например, слова *certainly, un/likely, surely, to be sure, to be certain, may be, perhaps* и многие другие также способны передать отношение говорящего к содержанию его высказывания. В русском языке модальность выражается, прежде всего, при помощи наклонения: изъявительного, повелительного и сослагательного. Также применяются вводные слова и наречия — *кажется, возможно, пожалуй* и глаголы — *должен, может, хочет, надо, можно*. Универсальным средством выражения модальности для многих языков является интонация.

Как в английском так в русском, модальность может использоваться для выражения степени уверенности или неуверенности. Модальные конструкции в языке позволяют точно передавать необходимую информацию, не искажая её. Например: "it will rain" или "it might rain" с разной степенью вероятности уведомляют о возможности дождя. Кроме того, модальность необходима для передачи запрета или разрешения, что часто проявляется в социальных нормах, предписаниях, законах. Также, модальность может быть использована для выражения вежливости, учтивости. Так, в английском просьбу передать книгу можно озвучить по-разному: "give me the book", "could you please give me the book?" и так далее.

В предлагаемой статье рассматривается применение модальных конструкций английского языка в произведении Эмили Бронте "Грозовой перевал", а также их возможный перевод на русский.

Наиболее частотным в модальных конструкциях было употребление глагола *would* (490 раз). Этот глагол может использоваться в различных значениях: для выражения предположений, предложений, вежливых просьб, желаний и т.д. «They wouldn't let me go to the end of the garden wall» [1, 20] — меня не пустят даже до садовой ограды. В приведенном примере форма *wouldn't* используется в значении запрета. В предложении этот глагол выражает отрицательное условие, указывающее на то, что действие не разрешено или не допущено. При переводе на русский язык сохраняется лишь значение запрета, но сам модальный глагол не находит отражения в русском варианте. «I did wish Mr. Heathcliff would remove here, and then we might have been together again» [1, 41] — 'Мне хотелось, чтобы мистер Хитклиф переехал сюда и мы снова были вместе'. В этом примере *would* используется в ином значении: 'выражение желания, надежды или предположения о будущем'. При переводе на русский мы используем сослагательное наклонение, которое помогает раскрыть аспект желания: "мне хотелось, чтобы мистер Хитклиф переехал сюда".

Следующим по частоте использования в этом произведении является глагол *could* (320). «Perhaps I can get a guide among your lads, and he might stay at the Grange till morning—could you spare me one?» [1, 15]. В данном предложении отношение говорящего передают также слова "perhaps", "can", "might", которые добавляют легкую неуверенность, свойственную просьбе. Что касается модального глагола *could*, то он может быть использован не только в прямом значении "мочь, уметь, иметь возможность", но и в его функции выражения вежливой просьбы (как в данном случае) или вежливого предложения. На русский язык наиболее точно можно было бы перевести следующим образом: "Не могли бы вы дать мне проводником одного из своих работников? Он мог бы остановится у меня в "Дроздах" до утра"/

Далее следует глагол — *should* (264). Этот модальный глагол чаще всего используется для выражения рекомендации, обязанности или совета. «I should not have spoken so if I had known her true condition...» [1]. В данном примере используется частица *not*, которая делает значение рекомендации отрицательным: "мне не стоило так с ней говорить". Еще один пример, подчеркивающий функцию совета – "How should we do?" [1, 164]. В русском языке можно выразить посредством "следует": "что нам следует сделать?" либо "как нам поступить?".

Вариативность данной фразы можно увидеть на следующем примере из книги: "How must I do?" [1, 18]. Как и в вышеуказанном предложении, говорящий ждет совет, однако глагол *must*, в отличие от *should*, имеет более директивный оттенок: "должен, обязан". Вариант перевода на русский язык может быть следующим: "Как я должен поступить?". Еще один пример долженствования, осуществляемый при помощи глагола *must*: "You must come

home directly" [1, 77] — "сейчас же идите домой". При переводе на русский мы можем опустить модальный глагол и сохранить оттенок срочности и неотложности, используя повелительное наклонение и наречие "сейчас же".

Что касается вводных слов и наречий, то они встречаются в романе значительно реже. К тому же, наречия со значением неуверенности превышают количество наречий со значением уверенности: так, частотность слова "perhaps" — 44 употребления, в то время как наречия "surely" — всего 11. Можно привести следующий пример: "You are surely losing your reason" [1, 125] — ты определенно теряешь рассудок. В книге Эмили Бронте также есть такой пример, иллюстрирующий модальность в значении неправдоподобности: «I imagined her as little likely to die as myself» [1, 55]/

Еще один способ выражения модальности, который заслуживает внимания — "Is he to have any?" [1, 15] (о чае). В данном случае конструкция *to be to* выступает в роли модального указателя и несёт в себе смысл разрешения — имеет ли человек право, может ли он что-то сделать. В книге данное предложение — вопрос, который буквально можно перевести как "имеет ли данный человек разрешение выпить с нами чай?". Имеет место перевести данную фразу на русский язык как "а ему наливать?" или "а на него готовить?"

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу: модальность в английском языке играет важную и незаменимую роль. Она не только обогащает язык говорящего, передавая информацию о возможности, необходимости или уверенности, но и имеет значительное влияние на динамику общения и взаимодействие между собеседниками.

Помимо семантических функций, модальные выражения в английском языке также играют роль в формировании тонов разговора и воздействии на отношения между говорящими. Например, использование более вежливых модальных форм может помочь создать более дружелюбную и уважительную обстановку. Отказ от использования модальных выражений в пользу более прямых или категоричных форм, напротив, может создать впечатление навязчивости или грубости. Рассматривая англоязычную литературу, мы можем прийти к выводу, что модальность является средством выразительности, помогающим автору проиллюстрировать отношения персонажей друг к другу и создать необходимую обстановку в той или иной сцене.

Кроме того, модальность влияет на способы убеждения и выражения предположений. Использование модальных выражений может подчеркнуть уверенность или сомнение говорящего в том, что он говорит, и влиять на то, как информация воспринимается и интерпретируется слушателем.

Таким образом, модальность в английском языке не только передает информацию, но и оказывает значительное влияние на тон, эмоциональную окраску и общую эффективность коммуникации между говорящими.

Библиографический список

1. Brontë, E. Wuthering Heights. Courier Corporation, 1996. – 248 p.
2. Martin J. Endley. Linguistic Perspectives on English Grammar: A Guide for EFL Teachers, 2010.
3. Nordquist, Richard. "Modality (Grammar and Semantics)." ThoughtCo, Aug. 26, 2020, thoughtco.com/modality-grammar-and-semantics-1691396.
4. Худяков А.А. Теоретическая грамматика английского языка: учебное пособие для студ. филол. фак. и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

Л.Г. Павленко
(г. Таганрог, Россия)

ПОЭТИЧЕСКАЯ ДЕТАЛЬ К. МЭНСФИЛД

Аннотация. На примере рассказов К. Мэнсфилд в статье рассматриваются различные виды поэтической детали как стилистического приема, способного с помощью небольшого текстового объема передать яркое представление о персонаже, выявить скрытый смысл через символ, дать читателю возможность самостоятельно представить общую картину. Выявленные поэтические детали классифицированы по тематическому признаку, по способу проявления и выполняемой ими функции в тексте.

Ключевые слова: линейная деталь; мерцающая деталь; кольцевая деталь; эпизодическая деталь; уточняющая деталь; характерологическая деталь; имплицитная деталь.

L. G. Pavlenko
(Taganrog, Russia)

K. MANSFIELD'S POETIC DETAIL

Abstract. Using the example of K. Mansfield's stories, the article examines various types of poetic detail as a stylistic device capable of conveying a vivid idea of a character with the help of a small text volume, revealing hidden meaning through a symbol, and giving the reader the opportunity to independently present the overall picture. The revealed poetic details are classified according to the thematic feature, according to the method of manifestation and the function they perform in the text.

Keywords: linear detail; shimmering detail; annular detail; episodic detail; clarifying detail; characterological detail; implicating detail.

Под художественной деталью понимают «выразительную подробность, с помощью которой создается художественный образ. Художественная деталь помогает представить изображаемую автором картину, предмет или характер в неповторимой индивидуальности» [3]. Этому явлению уделяется значительное внимание, поскольку с конца XIX века проза стремилась к сжато повествованию, что и вызвало уход от пышной метафорической образности. Отсюда особый выбор детали: не столько типической, социальной или характерно психологической, сколько детали второстепенной, случайной и побочной и насыщение ею поэтического образа, «деталь сама превращается в образ, символ» [2, 39]. Поэтому исследователи говорят о символической или поэтической детали. За минимализа-

цию подробностей и умелое использование деталей ратовал А. П. Чехов. К. Мэнсфилд считала себя его ученицей и последовательницей. Так в рассказе «Блаженство» героиня с восхищением наблюдала, как ее гости оттеняют друг друга, напоминая чеховскую пьесу: “how they seemed to set one another off and how they reminded her of a play by Tchekof!” [4, 24]. В рассказах Мэнсфилд широко используется поэтическая деталь, то есть подробность, наделенная значимой смысловой нагрузкой. Н. Л. Иткина отмечает: «Деталь в прозе Мэнсфилд – более, чем свидетельство чувств и настроения героев, более чем знак их внутренней жизни. ... она деталь мировоззренческая, выражающая авторский взгляд на мир, и, как таковая, соотносима не с героем, а с автором – с авторским мироощущением и темой» [2, 41].

Чеховеды глубоко исследовали чеховскую поэтическую деталь [1]. Используя предлагаемые ими классификации, обратимся к поэтической детали К. Мэнсфилд.

По тематическому признаку можно выделить портретные, бытовые, пейзажные, речевые детали.

В рассказе “Bliss” автор обращает внимание не столько на внешность, сколько на поведение героини: “Although Bertha Young Was thirty she still had moments like this when she wanted to run instead of walk, to take dancing steps on and off the pavement ...” [4, 13], что полностью соотносится с названием рассказа «Блаженство». Берта испытывает ежесекундную радость своего семейного бытия. Портретное изображение читатель видит вместе с героиней как отражение в зеркале: “it gave her back a woman radiant, with smiling, trembling lips, with big, dark eyes and ab air of listening, waiting for something ... divine to happen... that she knew must happen ... infallibly” [4, 14]. Эпитеты «лучащийся», «божественный» соответствуют настроению Берты. Ее гости – Найты – представители среднего класса, с домашними прозвищами Face and Mug (Мордочка и Рожица) эпатировали пассажиров поезда украшением пальто миссис Норман Найт – “a procession of black monkeys [4, 20]. Детали одежды другого гостя, Эдди Уоррена, также говорят о принадлежности к одному кругу: “an immense white silk scarf ... his socks were white too – most charming” [4, 21]. Мало знакома им мисс Фалтон над которой подсмеивается Гарри, супруг Берты: “cold like all blond women with a touch of anaemia of the brain” [4, 18]. Несмотря на отсутствующий вид “her heavy eyelids lay upon her eyes and the strange half-smile came and went upon her lips as though she lived listening rather than seeing” [4, 23], Берте казалось, что между ними возникло понимание чувств друг друга.

Бытовые детали в этом рассказе имеют выраженную цветовую окрашенность: “blue dish, with a strange shin on it as though it had been dipped in milk; apples stained with strawberry pink; yellow pears, smooth as silk, some white grapes covered with a silver bloom and a big

cluster of purple ones” [4, 14]. Для Берты это имеет значение, она подбирала фрукты в тон ковру. Такой изящной жизнью она живет, окружая себя гармонирующими с ее настроением предметами.

Пейзажная деталь в рассказе – это вид из окна Янгов на сад. Здесь отражается английская привычка считать садом даже единственное дерево. Сливовое дерево в цвету – *the slender flowering tree*- описывается с помощью сравнения: “like the flame of a candle ... to grow taller and taller ... almost to touch the rim of the round, silver moon” [4, 26]. Любуясь мистической красотой цветущего дерева, Берта чувствует особую связь с мисс Фалтон, они обе из другого мира.

Обратимся к речевой детали. При прощании мисс Фалтон похвалила цветущую грушу: “Your lovely pear tree!” Позже Берта в ужасе повторяет ее слова, внезапно увидев интимную сцену ее прощания со своим мужем: “Your lovely pear tree – pear tree – pear tree!” [4, 31].

Дифференциация поэтической детали может быть классифицирована по способу проявления в художественном тексте. Ю.И. Еранова выделяет четыре вида символических деталей: линейные, мерцающие, кольцевые (обрамляющие), эпизодические [1].

По мнению Ю.И. Ерановой под «линейным символом подразумевается художественная деталь любого типа (предметная, цветовая, пространственная), повторяющаяся в своем первоначальном виде в процессе художественного повествования и переходящая на уровень символической за счет специфических смысловых связей с другими элементами художественного повествования. Линейный символ доводит текст до глубинного смыслового обобщения» [1, 29]. В рассказе «Кукольный домик» таким линейным символом выступает лампа в кукольном домике, подаренном миссис Хей детям Бернеллов. Лампа упоминается в рассказе трижды. Девочки заворуженно рассматривают детали домика, его убранство. Самая младшая из сестер, Кезия, умилилась настольной лампе: “It stood in the middle of the dining-room table, an exquisite little amber lamp with a white globe ...” [4, 121]. Как это водится у девочек, им не терпится поделиться новостью об обладании такой красотой, похвастаться перед другими ученицами в школе, пригласить одноклассниц полюбоваться мебелью, красными коврами, посудой кукольного домика. Кезии все время кажется, что лампе, наполненной керосином для зажигания, никто не уделяет должного внимания, ни старшая сестра, рассказывающая о новом приобретении на школьной площадке, ни посетительницы, по очереди навещающие домик в саду. Только младшая из отверженных сестер Келви, как и Кезия, заинтересовалась этим предметом убранства. Кезия не может не поделиться радостью созерцания домика с Элс и ее сестрой. Конечно, момент демонстрации был прерван тетушкой, но Элс удалось увидеть лампу, она, в отличие от сестры, не

распыляла внимание на другие красоты: “But now she had forgotten the cross lady. She put out the finger and stroked her sister’s quill, she smiled her rare smile. “I seen the little lamp”, she said softly” [4, 130]. Линейная деталь лампы в кукольном домике высвечивает одну из постоянно разрабатываемых К. Мэнсфилд тем – темы имущих и неимущих. Лампа становится символом детской радости. Кезия и Элс одного возраста. Не важно, что они из разных по достатку и статусу семей, они смотрят на мир одинаковыми глазами, глазами детей, готовых увидеть чудо. Дети, выступающие представителями своих классов, пронзительно подчеркивают классовые противоречия.

Ю.И. Еранова называет мерцающими «особый вид символических деталей, акцент на которых делается за счет введения в текст сопутствующих синонимических или более широких видовых деталей, схожих с основной по оценочно-эмоциональному критерию. Смежные детали призваны выполнять роль косвенных подсказок, намеков на глубинную смысловую значимость ведущей детали» [1, 31]. Мэнсфилд не часто использует сравнения. Приглашенные Кезией девочки Келви осторожно проследовали за ней: “Like two little stray cats they followed across the court yard to where the doll’s house stood” [4, 129]. Тетушка Берил быстро спровадила их со двора: “Run away, children, run away at once. And don’t come back again, said Aunt Beril. And she stepped into the yard and shooed them as if they were chickens” [4, 129]. Сравнения like stray cats, as if they were chickens свидетельствуют, что для нее, как и для многих взрослых, они не дети, а котята или цыплята под ногами.

«Кольцевые (обрамляющие) символы акцентируются в зеркальной симметрии, а сам символ на уровне подтекста отображает статичность или динамичность изображаемого явления» [1, 31]. На наш взгляд, в характеризуемом рассказе кольцевой символ – кукольный дом, установленный в саду, чтобы выветрился запах свежей краски: “There stood the doll’s house, a dark, oily, spinach green, picked out with bright yellow ...” [4, 120]. Домик статичен. Но все события разворачиваются вокруг него. Дети Бернеллов в восторге от обладания новой диковинной игрушкой. Это выделяет их среди других детей, перед которыми можно похвастаться, ведь ни у кого больше нет такого замечательного домика. Соученицы приходят по очереди полюбоваться домиком. Этим детям противопоставлены дети Келви, отец которых в тюрьме, а мать прачка. Они вынуждены учиться в одной школе, другой здесь нет. По мнению взрослых, если общество не может решить проблему отдельной школы для детей из разных семей, взрослые сами должны устанавливать красные линии, линии ограничения общения детей из богатых и бедных семей: “But the line had to be drawn somewhere. It was drawn at the Kelveys” [4, 123].

Эпизодический символ получил свое название благодаря природной близости к такой повествовательной единице, как эпизод. Эта деталь проявляется в тексте однажды и

представляет собой относительно законченную, самостоятельную единицу повествования, связанную с конкретным эпизодом развития действия. Финальная точка повествования открывает в такой детали глубокий потаенный смысл в рамках идейного контекста, что переводит деталь в категорию символа. “The father and mother dolls, who sprawled very stiff as though they had fainted in the drawing-room, and their two little children asleep upstairs, were really too big for the doll’s house. They didn’t look as though they belonged” [4, 122]. Взрослые куклы становятся символом непонимания мира детей, которых не следует делить на богатых и бедных. Мэнсфилд ненавязчиво подводит читателя к мысли, что пора детства необходима всем детям, независимо от того, из каких они семей.

Деталь можно классифицировать по функции, которую она выполняет в прозаическом тексте: изобразительная, уточняющая, характерологическая и имплицитная. Рассмотрим их на примере рассказа “A Cup of Tea” [4, 130].

Изобразительная деталь встречается в описании шкатулки, отложенной для главной героини Розмари: “An exquisite little enamel box with a glaze so fine it looked as though it had been baked in cream. On the lid a miniature creature stood under a flowery tree, and a more minute creature still had her arms round her neck. Yer hat, really no bigger than a geranium petal, hung from a branch; it had green ribbons. And there was a pink cloud like a watchful cherub floating above their heads.” [4, 132]. Это самое пространное описание в рассказе, героиня которого погружена в мир вещей. О внешности героини лаконично говорится в самом начале рассказа: “Rosemarry Fell was not exactly beautiful. No, you couldn’t have called her beautiful. Pretty? Well, if you took her to pieces.” [4, 122]. Используется эпитетический повтор «красивая» и его синоним «хорошенькая». Более подробно описана внешность бедной девушки, обратившейся к Розмари за подаванием на чашку чая: “thin, dark, shadowy ... little battered creature with enormous eyes, someone quite young, no older than herself, who clutched at her coat-collar with reddened hands and shivered as though she has just come out of water.” [4, 134]. Дома она обратила внимание на хрупкость девушки: “She put her arm round those thin, birdlike shoulders.” [4, 138]. После чая Розмари увидела перед собой другого человека: “When the tea-table was carried away a new being, a light, frail creature with tangled hair, dark lips, deep, lighted eyes, lay back in the big chair in a kind of sweet languor, looking at the blaze.” [4, 133]. Филип заметил привлекательность девушки: “she is so astonishingly pretty” [4, 140]. Это заставляет Розмари задуматься: “Pretty! Astonishingly lovely! Bowled over! Her heart beat like a heavy bell. Pretty! Lovely!” Охваченная ревностью, она выдворяет незнакомку.

Уточняющая деталь фиксирует мелкие подробности для создания достоверного образа: “She always took off her gloves to examine such things.” [4, 132]. Снимая с «гостыи»

пальто, Розмари не понимает, что девушка просто не может оторваться от опоры, чтобы не упасть от слабости и раздраженно отмечает: “if people wanted helping they must respond a little, just a little, otherwise it became very difficult indeed.” [4, 137]. И не зная, что делать со снятым пальто, она оставляет его на полу.

Характерологическая деталь дает представление о герое по отдельным, разбросанным по тексту фразам, говорящим о его поведении, привычках. Услышав просьбу незнакомки в кафе дать ей денег на чашку чая, Розмари расценивает ситуацию как чрезвычайно интересную для приключения: “It was like something out of a novel by Dostoevsky, this meeting in the dusk. Supposing she took the girl home? Supposing she did do one of those things she was reading about or seeing on the stage, what would happen? It would be thrilling.” [4, 134]. Розмари воображает, как она будет рассказывать изумленным друзьям об этом происшествии. Уже дома, угостив девушку чаем, она решает пригласить ее на обед. Розмари объясняет мужу свою прихоть тем, что в книгах читала о таком, и только после его замечания, что девушка хорошенькая, решительно отказывается от этой идеи.

Имплицитная деталь помогает осознанию подтекста. Значение символа раскрывается для читателя в ходе рассказа. Безусловно здесь это чашка чая, она символ выживания бедной девушки, не евшей несколько дней. Сколько таких чашек чая могла позволить себе богатая Розмари, если за восхитительную шкатулку, предмет далеко не первой необходимости она могла заплатить двадцать восемь гиней? Огромные деньги, если она испрашивает разрешение мужа на приобретение. Она в своей сытой и роскошной жизни не задумывается над тем, что многие не живут, а выживают. Ее это не волнует, главным становится то, что муж заметил привлекательность подобранной ею девушки, и это вызвало ее опасения: “Philip, she whispered, and she pressed his head against her bosom, “am I pretty?” [4, 141]. Розмари уверена в своей состоятельности, она легко отправлялась за покупками в Париж, она уверена в своей начитанности модных новинок, знакомстве с широким кругом важных людей, своем модном гардеробе. Но в этот момент для нее важно, чтобы Филип сказал о ней самой, что она хорошенькая. Это кодовое слово развеяло бы ее ревность, уверило в прочности их союза.

Рассказы К. Мэнсфилд наполнены различными емкими поэтическими деталями, которые кодируют обширную информацию, рассчитанную на воображение читателя, его опыт восстанавливать связь между элементами сюжета. Метонимическая деталь у Мэнсфилд выступает как художественный принцип ее авторского языка.

Библиографический список

1. Еранова Ю. И. Способы проявления символических деталей в прозе А.П. Чехова. // Юж-

- но-Российский Вестник геологии, географии и глобальной энергии. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет». – 2006. – № 8 (21). – С. 28–32.
- Иткина Н.Л. Интерпретация текста. – М.: Прометей, 1987. – 84 с.
 - Художественная деталь. Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> [Дата обращения: 01.03.2024].
 - Mansfield Katherine. Selected Stories. На английском языке. – М.: ООО Изд-во «Радуга». 2002. – 224 с.

Е.В. Полякова
(г. Таганрог, Россия)

СИСТЕМНОЕ ВЛИЯНИЕ СЛЕНГА НА НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

Аннотация. Статья посвящена особенностям использования сленга в неформальном речевом общении. В статье представлен анализ видов и функций неформального общения, а также анализируется роль сленга в выполнении данных функций. Рассматриваются семантические и словообразовательные приемы образования сленгизмов и приводятся примеры их употребления. Отмечается системный характер сленгообразования и нормативное их использование в неформальном речевом общении.

Ключевые слова: сленг, неформальное общение, семантические и словообразовательные приемы, бленды, семантические сдвиги, сокращения.

E.V. Polyakova
(Taganrog, Russia)

THE SYSTEMIC INFLUENCE OF SLANG ON INFORMAL COMMUNICATION

Abstract. The paper is devoted to the peculiarities of using slang in informal speech communication. The paper presents an analysis of the types and functions of informal communication, and analyzes the role of slang in the realization of these functions. The semantic and word-formation techniques of the formation of slangisms are considered and examples of their use are given. The systemic nature of slang formation and their normative use in informal speech communication are noted.

Keywords: slang, informal communication, semantic and word-formation techniques, blends, semantic shifts, abbreviations.

Большую часть времени люди проводят в общении друг с другом, контактируя на формальном и неформальном уровнях. Формальное общение принято определять как регламентированное, ограничиваемое границами формальных ролей собеседников или контактами масок [1]. Неформальное общение в отличие от формального, делового подразумевает добровольный, доверительный, часто эмоциональный обмен информацией между собеседниками, не регламентируемый жесткими правилами вежливости.

Как и формальное, так и неформальное общение характеризуется наличием системных связей и структурных особенностей на уровне вербальных и невербальных средств ком-

муникации. Следовательно, неформальное общение резонно рассматривать не как отклонение от нормы литературного языка, а как особую, специальную норму, многократно повторяющуюся участниками коммуникации в процессе общения.

Выделяют различные виды общения:

1. материальное общение, с которым мы сталкиваемся регулярно в процессе обмена продуктами деятельности или предметами;
2. когнитивное общение, при котором проходит обмен знаниями и информацией;
3. кондиционное общение, подразумевающее обмен эмоциями и чувствами, чаще всего со сверстниками;
4. деятельностное общение, так как любое общение между людьми предполагает обмен целями, желаниями, интересами, побуждениями и интересами [2].

С точки зрения психологии неформальное общение существует на основе двух уровней близости: первичном, формирующемся при первом контакте, и рациональном, основанном на осознании коммуникантами общности ценностей, установок, норм и жизненного опыта. Если первичный уровень близости характеризуется необычайной легкостью, высокой степенью понимания и доверия, откровенностью, то рациональный уровень близости при неформальном общении формирует более устойчивые связи [3].

С точки зрения прагматики неформальное общение протекает в стандартизованных поведенческих актах, характеризуется определенной системой сигналов, связано с конкретной ситуацией и конкретным типом информационного пространства. Общеизвестно, что благодаря спонтанности, неформальное речевое общение динамично и экспрессивно, что достигается посредством использования особых паралингвистических и лексических средств, особого речевого стиля.

Разговорный речевой стиль предполагает использование просторечной и разговорной лексики, неологизмов и жаргонизмов, сленга, фразеологизмов, экспрессивно окрашенных и уменьшительно-ласкательных слов, усечений, субстантиваций и многое другое. Сленг, являясь неотъемлемой частью разговорной речи, играет важную роль в неформальном общении на английском языке. Нашей целью является выявление системных характеристик сленга и его влияния на неформальную речь англоязычной молодежи.

Сленг, который часто считают языком молодежи, постоянно развивается. Он отражает постоянно меняющиеся социальные тенденции и культурные явления общества, поскольку сленговые выражения находятся в тесной взаимосвязи с культурой, историей и социальным колоритом страны. Именно сленг отражает новые явления в обществе и помогает лучше понять культуру и современные тренды.

Способность сленга создавать чувство принадлежности позволяет достигать первого и второго уровней близости, делая общение более интересным и запоминающимся, становиться частью сообщества, которое разделяет общие интересы и опыт. Передача одного и того же сообщения в нейтральном и неформальном речевых стилях, позволяют увидеть, что сообщение, переданное с использованием сленга, позволяет выразить волнение и энтузиазм, создавая эмоциональный отклик у слушателя:

Formal: "I really enjoyed the concert last night. The musician was incredibly talented."

Informal: "Last night's concert was lit! The musician was totally killing it!"

Системность сленга затрагивает все уровни языка: фонетический, синтаксический, и, в наибольшей степени - лексический. Тенденция к стяжению наблюдается повсеместно и стала практически универсальной. Все, что можно заменить и сократить, заменяется на глагол 'ain't': am not/is not/are not=ain't; has not/have not=ain't; do not/does not=ain't.

I ain't (am not) busy now. - Я не занят сейчас.

You ain't(are not) my boyfriend. - Ты не мой парень.

It ain't (is not) your business. - Это не твое дело.

Nick ain't (has not) been to Singapore. - Ник не бывал в Сингапуре.

His grandpa ain't have a clue how to use online banking. - Его дедушка понятия не имеет как пользоваться онлайн-банком.

Часто носители языка убирают вспомогательные глаголы (is, are) в речи полностью:

You going? - Ты идешь? Отсутствует глагол 'are'. Полное предложение: Are you going?

He good. - Он хороший. (He is good.)

You gorgeous. - Ты прекрасна. (You are gorgeous.)

В неформальной речи часто 'неформальный' вспомогательный глагол DONE заменяет 'have' в конструкции настоящего времени 'have+V3'.

You have made a mistake.=You done made a mistake. - Ты совершил ошибку.

Hold up, you done made (=have made) me wake my savage up - Стоять! Ты разбудила во мне дикаря.

В прямой речи разговорный вариант предполагает замену said на goes:

Peter goes, «OK, let's stay» или Peter is like, "OK, let's stay"- «Питер такой типа...».

Еще один интересный вариант: Peter is all, «OK, let's go», в котором

To be all можно услышать тогда, когда вы хотите отметить, что человек говорил фразу эмоционально. «Питер весь такой «Окей! Пошли!». Этакая «новинка» в английском языке.

Пассивный залог также подвергается сленговой замене глагола to be на популярный глагол get: вместо стандартной фразы в пассивном залоге My wallet was stolen! можно услышать My wallet got stolen!

На смену модальным глаголам *shall* или *ought to* пришли конструкции *going to*, *have to*, *need to*, *want to*, которыми заменяют некоторые другие модальные глаголы и конструкции.

В современном разговорном английском двойное отрицание вполне нормативно и достаточно частотно. Например,

We don't need no education (Pink Floyd – Another Brick in the Wall).

You don't want no drama (строчка из песни «My humps» группы «Black Eyed Peas») [4].

Наиболее активно пополняющимся уровнем языка в сленге, используемым в неформальном общении, является лексика. Системность процессов образования сленгизмов в лексике проявляется в семантических трансформациях и использовании словообразовательных приемов для образования новых более экспрессивных, эмоционально окрашенных, не тривиальных единиц языка. К таким приемам, широко распространяющимся в неформальном общении, относятся сокращения. Так, в США друга или кореша называют *a bro* (бро) или *a bruh* (братан), в Великобритании говорят *a bruv*, а носители лондонского диалекта кокни скорее скажут *a bruvver*. Все эти слова — сокращения от *a brother* (брат). Они уместны в общении между друзьями-мужчинами или близкими родственниками. *You alright, bruv?* — Ты в порядке, брат? *Bants* — это сокращенная форма слова *a banter*, которое означает «шутливая беседа», «добродушное подтрунивание». Само слово *a banter* появилось в английском еще в XVII веке, но сленговое *bants* стало популярно только сейчас. *This joke makes for a lovely bit of bants!* — Эта шутка отлично подходит, чтобы подшутить над кем-то! Слово *a ledge* — это сокращение от *a legend* (легенда). Иногда его используют в прямом значении, но чаще — с иронией. Молодые люди Великобритании так говорят про человека, который оказался в центре какого-то события и стал заметным. *You, dude, is so ledge that you are the king of all ledges*. Сленговое прилагательное *knackered* означает «усталый». Британцы используют его, когда говорят о тяжелом дне или утомительной тренировке. Считается, что слово произошло от английского глагола *to knacker*, который когда-то означал «убивать», затем - «уставать», а сейчас – «ломать»: *Totally knackered when got in from work*. *Scrummy* — это сокращение от *scrumptious* (восхитительный, очень вкусный). Этим прилагательным описывают все, что приятно на вид и на ощупь, слух, запах, вкус. *What a scrummy perfume!* [5]

Довольно большая часть сленговых выражений рождается в интернете — в мессенджерах, комментариях в соцсетях и чатах видеоигр. Например, *sus/sussy* – сокращение от *suspect* или *suspicious*. В разговорную речь молодежи попало благодаря игре *Among Us*, в которой в процессе беседы нужно найти предателя.

Бленды в современном общении приобретают высочайшую популярность благодаря своей игровой природе и молниеносному распространению в интернет-пространстве. Так появились слова *hangry*, *bridezilla*, *frankenfoods*, *frenemy*. Слово *hangry* составлено из *hungry*

(голодный) + angry (сердитый). Такой голодный, что даже сердитый, как в *Where is the waiter? I'm starting to get hangry!*

Как легко догадаться, слово *bridezilla* составлено из слов *bride* (невеста) + *Godzilla* (монстр-мутант). Так называют невест, которые настолько одержимы подготовкой к свадьбе, что сметают все и вся на своем пути. Мужской версией такой одержимости является слово *groomzilla* (*an unreasonably demanding groom*), а материнской и отцовской - *mumzilla* (*a controlling and overinvolved mother*) и *dadzilla* (*a pushy father*). Так что при желании, можно собрать целую семью *zilla*. *I'm planning the wedding because I enjoy it. I don't want to be a bridezilla. OMG, I can't believe my groomzilla wants me to spend six whole hours talking to his mother!*

Для обозначения генетически модифицированных продуктов используют слово *Frankenfoods*. Здесь прослеживается аналогия с Франкенштейном и его монстром, данное слово негативно окрашено. В англоязычном интернете много статей с таким названием, они описывают весь ужас *Frankenfoods*: *An example of Frankenfood is a loaf of bread made with Monsanto wheat. An example of Frankenfood is a tomato that is modified to improve its ability to travel to the grocery store without bruising.*

Слово *Frenemy* (*friend + enemy*) используется в значении заклятый друг. На самом деле у данного слова несколько возможных значений. Это может быть враг, который лишь притворяется другом до поры до времени. Или люди, компании и даже страны, которые, несмотря на взаимную неприязнь, вынуждены общаться друг с другом из-за определенной выгоды. *A frenemy is an enemy disguised as a friend. One who brings you down rather than lifting you up ... The type of pal who makes himself or herself feel better by constantly putting you down.* Впервые слово было использовано *Walter Winchell* в американском журнале в 1953 году в статье под названием "*Howz about calling the Russians our Frienemies?*" (немного другое написание слова) [6].

Понятие *gaslighting* (газлайтинг) давно закрепилось в речи носителей языка и не только. Газлайтинг подразумевает психологические манипуляции с целью заставить человека сомневаться в себе, в адекватности своего мнения, решения или восприятия действительности. *I felt guilty and confused when the doctor said that all my symptoms were psychological. Now it seems that he used a classic gaslighting technique.* Бленд *stresslaxation*, образованный путем сложения слов *stress* (стресс) и *relaxation* (релаксация, отдых), обозначает чувство напряжения и тревожности, которое вы испытываете, когда пытаетесь расслабиться. Термин *stresslaxation* появился в 2022 году: *People who suffer from anxiety disorders tend to experience stresslaxation.* *Shrinkflation* – еще один бленд, в котором соединились глагол *to shrink* (сжиматься) и существительное *inflation* (инфляция): *The goods mainly affected by shrinkflation are food and drinks as well as some household products.* *Permacrisis* — образовано от слов *permanent*

(постоянный) и crisis (кризис), означает длительный период нестабильности, вызванный социально-экономическими, политическими и экологическими проблемами: Global conflicts are contributing to the permacrisis.

Необычные слова, несмотря на их странность, также популярны в неформальном речевом общении. Например, hullabaloo обозначает "крик, гам, шум", подразумевая разговор на повышенных тонах, ссору. kerfuffle схоже по значению с hullabaloo и переводится как "ажиотаж, неразбериха, галдеж". Shenanigans переводится как "проделки, шалости, проказы". Hodgepodge - это "мешанина", а gobbledygook - "абракадабра, чепуха." Naphazard - "случайный, необдуманый", malarkey - "выдумка, чепуха". Balderdash, gibberish - слова для обозначения бессмыслицы – "белиберда". Наблюдается тенденция, что если слово звучит странно, то и обозначает оно что-то странное. Конечно, это не все замысловатые слова английского языка, которые активно используются носителями языка в неформальных ситуациях общения [7].

Примеры создания и использования блендов в неформальном речевом общении может быть многократно умножено, поскольку их популярность реализует основную функцию неформального речевого общения молодежи – игровую. Они используются для выражения эмоций, создания дружеской атмосферы и привлечения внимания к своей личности.

Пополнение словарного состава языка сленгизмами происходит также и в результате семантических сдвигов, которым подвергаются прямые значения слов. Образование вторичных номинаций широко используются молодежью, так как создают образное представление о процессах, явлениях, происходящих в социальной жизни молодежного сообщества. Так, сленговые слова используются в песнях, которые слушает молодежь и в дальнейшем входят в широкое употребление. Так, вместо слова bucks и dough в употребление вошли слова 'Band, stack, rack', которые имеют одно и то же значение – тысяча долларов, 'пачки денег, бабки'. Во многих песнях рэп-исполнителей можно услышать: ...100 stacks on my wrist; ...100 bands put in the bank, ...racks on racks. Прямое значение слова 'band' или 'rubber band'- резинка, которой перетягивают купюры, отсюда и произошло выражение в значении ' тысяча долларов.' В английском языке для обозначения тысяч, сотни и т.д. долларов используется и слово commas - сто долларов, деньги (L.E.P. Vogus Boys - Commas): I need commas after my commas...I got commas after my commas (money). Ice в сленге рэперов имеет значение бриллианты, драгоценности, а не лед. I just want some ice on my wrist so I look better when I dance. Многие сленговые словечки становятся нормой разговорного английского.

Метафорический перенос наблюдается в синониме слова disappointment словосочетании a damp squib. Словосочетание используют, когда речь идет о чем-то, что должно было произвести впечатление, но с треском провалилось. Словосочетание состоит из прилагательного damp «сырой», и существительного squib – «фейерверк»: That's a bit of a damp squib.

Американская молодежь словом *basic* описывают кого-то, кто является скучным или неинтересным, как в “Don’t be so basic!” (Не будь таким скучным!), а словом *tight* обозначают что-то хорошее, отличное, мощное. Например, “This party is tight!” (Эта вечеринка отличная!) [8].

В поп-культуре *to cancel someone* используется в значении «заставить кого-то потерять карьеру или популярность»: *This actor got canceled after some inappropriate tweets..* Глагол *to cringe* в прямом значении означает "съеживаться", однако, в современном английском сленге слово стало означать "испанский стыд" – когда так неловко за кого-то, что начинаешь съеживаться. Употребляется и как существительное и прилагательное (*cringey*): *This video is so cringey I can't watch it.* Выражение *to throw shade* дословно значит "кидать тень". Тень в данном случае – завуалированное оскорбление. Когда человек *throws shade*, он насмехается над кем-то, но издевательство понятно только получателю: *Are you throwing shade?/Ты издеваешься сейчас?* [9]

Метафорическими переносами образованы такие слова как *salty, to slap to roast*. *Salty* на сленге используется, чтобы описать раздраженного, враждебного, сердитого человека. Глагол *to slap*, который в прямом значении обозначает «давать пощечину», «шлепать», на сленге используется, чтобы описать эффект, производимый классной музыкой. Когда песня западает вам в душу и въедается в память — *it slaps you*, а глагол *to roast* в молодежном сленге приобретает новое значение — “остроумно подкалывать кого-то” [10].

Конечно, это далеко не все сленговые слова, которые современная молодежь, социальные сети и видеоигры привнесли в английский язык. Акронимия и идиоматика являются неотъемлемыми атрибутами сленга в неформальном общении. Список слов и выражений можно продолжать бесконечно, но на основании приведенного материала, можно сделать вывод о том, что формирование сленга системно, отвечает стратегиям и тактикам неформального общения. Без сленга неформальное речевое общение вряд ли выполняло бы свои функции и было бы возможно.

Библиографический список

1. <https://www.livelib.ru/author/685-evgenij-ilin>.
2. <https://fb.ru/article/306404/neformalnoe-obschenie-vidyi-i-formyi-obscheniya?ysclid=lwdf8h8v8o927231559>
3. <https://fb.ru/article/306404/neformalnoe-obschenie-vidyi-i-formyi-obsche>
4. https://dzen.ru/eng_na_ladoni
5. <https://dzen.ru/englex?noredir=true>
6. https://dzen.ru/alex_dar
7. https://dzen.ru/zhalnina_tatiana?noredir=true
8. <https://dzen.ru/english4you?noredir=true>
9. <https://dzen.ru/ilsschool?noredir=true>
10. <https://dzen.ru/puzzle-english.com>

Н.Г. Щитова
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО ВИЗАЖИСТА

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей создания речевого портрета современного визажиста. В качестве иллюстративного материала приведены примеры используемой лексики представителями индустрии красоты, дана краткая характеристика их стиля общения и сферы коммуникации. Сделаны выводы о способах образования слов, применяемых специалистами в области косметики и макияжа в различных речевых ситуациях.

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, лексика, визажист, макияж, индустрия красоты.

N.G. Shchitova
(Taganrog, Russia)

FEATURES OF THE SPEECH PORTRAIT OF A MODERN MAKEUP ARTIST

Abstract. The article is devoted to the description of the features of creating a speech portrait of a modern makeup artist. The use of specific lexis by professionals of the beauty industry is provided as an illustrative material, along with a brief description of their communication style and sphere of communication. Conclusions about the methods of word formation used by specialists in the field of cosmetics and makeup in various speech situations are drawn.

Keywords: speech portrait, linguistic personality, vocabulary, makeup artist, makeup, beauty industry.

В последние годы искусство макияжа стало популярным, значительно развилось, превратилось в искусство самовыражения, позволяющее визуально демонстрировать свою индивидуальность или настроение. Профессии визажиста, стилиста, мастера, специалиста по макияжу стали не только значимыми, модными, востребованными, но и воплощающими в себе уникальное сочетание креативности, мастерства, инноваций, которые, в свою очередь, проявляются и в языке бьюти-индустрии.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения лексических единиц, речевых особенностей представителей сферы индустрии красоты, вызывающих интерес не только у ее преданных последователей, но и у отечественных и зарубежных исследователей, специалистов в области лингвистики и речевой коммуникации [1; 4; 7; 8; 11; 13; 12].

Целью исследования является выявление особенностей речи современных визажистов и стиля их общения в профессиональной среде.

Объект исследования – речь современных визажистов.

Предмет исследования – языковые особенности, характерные для данной группы специалистов.

Изучение и анализ таких ключевых понятий, как: «языковая личность» и «речевой портрет» позволил исследователям сделать вывод о соотношении, взаимосвязи и взаимообусловленности этих феноменов [9; 3].

Метод речевого портретирования, в ряде случаев, описание фрагмента речевого портрета, предполагает избирательный подход, выборочную характеристику наиболее ярких особенностей речи исследуемой языковой личности.

С.В. Леорда под речевым портретом понимает воплощенную в речи языковую личность определенной социальной общности. Также, внимание многих ученых и исследователей сфокусировано на тех чертах языковой личности, которые несут в себе признаки групповой [7], что представляет интерес и для нашей работы.

Составление и анализ речевого портрета современного визажиста имеет своей целью реконструкцию языковой личности, учитывая три основных уровня (вербально-семантический, когнитивный, прагматический), предложенных Ю.Н. Карауловым [5, 46]. Особый акцент делается на слова и словосочетания, разговорные формулы, речевые обороты, особую лексику, которые делают объект исследования узнаваемым, а также внимание уделяется коммуникативным ролям, интенциям, которые руководят личностью в процессе коммуникации [6, 29].

Стиль общения современных визажистов отличается разнообразием, в нем сочетаются профессиональные знания с художественным талантом и неиссякаемым творчеством. В речи представителей бьюти-индустрии активно используются:

1) термины, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности (дуофибра, глиттер, керлер, консилер, метиориты, плампер, праймер, серум и др.) [10];

2) сленг (стробинг – натуральное свечение кожи при использовании хайлайтера; неза контурированный – с обычным макияжем или без него; укывистый – хорошо маскирующий недостатки; тушеваться – размазываться; полосить – наносить помаду в несколько слоев) [2].

3) слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (фишечки, стрелочки, теньш-ки, гельчик, двухфазочка, капелюшечка);

4) творческие выражения (вау-эффект, вуаля, фишка макияжа, увлажняет бомбически, выглядит эпично).

С помощью такой лексики визажисты эффективно доносят свое видение разновидностей макияжа и техники его выполнения, контурной пластики, объясняют особенности применения продуктов декоративной косметики и описывают их.

Также, современные визажисты используют различные социальные сети. На виртуальных площадках они демонстрируют свои работы, сопровождаемые комментариями, обмениваются профессиональной информацией, делают обзоры и делятся мнениями о новинках косметической индустрии, модных тенденциях и направлениях, типах макияжа, закулисными наблюдениями за своим творческим процессом. Активно взаимодействуя с аудиторией

преданных поклонников, в том числе в форме письменной речи, избыточной приведенной выше лексикой, они укрепляют чувство общности среди своих подписчиков.

Таким образом, благодаря особенностям стиля общения, применению в устной и письменной речи специфической лексики, связанной с профессиональной деятельностью, новых слов, образованных преимущественно в результате заимствования или креативного использования словообразовательных возможностей системы русского языка, а также эмоциональной окраски речи в сочетании с индивидуальными техниками макияжа и освещением их в социальных сетях, сотрудничеством с интернет-изданиями, современные визажисты продолжают формировать индустрию красоты и вносят определенное разнообразие в осуществляемую ими речевую коммуникацию. Дальнейшая работа над описанием речевого портрета современного визажиста поможет раскрыть многогранного специалиста индустрии красоты, сочетающего профессиональные знания, индивидуальные языковые и речевые особенности с творческим видением результата своей деятельности.

Библиографический список

1. Алимova А.С. Макияж – искусство украшения образа // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2023. – № 1–4. – С. 21–23.
2. Бьюти-сленг нового поколения. – Режим доступа: https://super.ru/a/byuti_sleng_novogo_pokoleniya [Дата обращения: 20.04.2024].
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // *Филологические науки*, 2001. – № 3. – С. 64–72.
4. Заварзина Г.А., Смольянова А.С. Основные направления развития лексической подсистемы «Красота и здоровье» в русском языке новейшего периода // *Известия ВГПУ* / – 2016. – № 3. – С. 134–138.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 363 с.
6. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. – М.: Орехово-Зуевская типография, 1995. – 128 с.
7. Леорда С. В. Речевой портрет современного студента: автореф. дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2006. – 19 с.
8. Магомедова С.М., Эльдарова Б.Э. Семантические особенности фразеологических выражений в языке фэшн-индустрии // *Казанский лингвистический журнал*, 2020. – № 3. – С. 156–170.
9. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5–7 классов: дис. ... канд. филол. наук. – Лесосибирск, 2007. – 202 с.
10. Словарь красоты: 20 бьюти-терминов, которые нужно знать. – Режим доступа: https://www.thevoicemag.ru/beauty/master_class/slovar-krasoty-20-byuti-terminov-kotorye-nuzhno-znat/ [Дата обращения: 19.04.2024].
11. Смеюха В.В. Использование иноязычной лексики в женских журналах: функции и особенности // *Женщина в российском обществе*, 2013. – № 1. – С. 81–95.
12. Grossman I. *Social Media Marketing For Makeup Artists: 14 Steps To Do It Right*. – Режим доступа: heygoldie.com/blog/social-media-marketing-makeup-artists [Дата обращения: 15.04.2024].
13. Kirby A. 9 body language tips to impress salon clients. – Режим доступа: www.lockhartmeyer.co.uk/salon-body-language-tips-that-give-the-right-impression/ [Дата обращения: 18.04.2024].

ЧАСТЬ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ПЕРЕВОДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Т.Э. Бурок, С.Р. Гасанова
(г. Таганрог, Россия)

ТЕМАТИКА И БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ФРАНЦУЗСКОГО АНЕКДОТА

Аннотация. Французы не представляют себе жизнь без шутки и юмора. Французские анекдоты часто строятся на изысканной игре слов и двусмысленности. В статье были выделены основные темы французских анекдотов, а также рассмотрена их специфика.

Ключевые слова: французский юмор, анекдот, шутка, темы анекдотов.

T.E. Burok, S.R. Gasanova
(Taganrog, Russia)

THEMES AND BASIC CONCEPTS OF A FRENCH JOKE

Abstract. The French cannot imagine life without jokes and humor. French anecdotes are often based on exquisite wordplay and ambiguity. The article highlights the main topics of French jokes, as well as their specifics.

Key words: French humor, anecdote, joke, joke's topics.

Французский юмор – безграничен и многолик. Он имеет очень богатую историю, можно рассматривать французский юмор, начиная с Франсуа Рабле, Жана де Лафонтена, Жана-Батиста Мольера, Альфонса Алле и до современных Франсуа Каванна и карикатуристов Сине и Плантю.

Французы не представляют себе жизнь без шутки и юмора. Иметь хорошее чувство юмора и уметь рассказывать анекдоты очень важно для них. Хорошее чувство юмора высоко ценится во французском обществе. Французы никогда не шутят в лоб, их шутки отличаются тонкостью и изобретательностью.

Французские анекдоты часто строятся на изысканной игре слов и двусмысленности. И, конечно, игру слов очень трудно передать средствами другого языка, то есть французские анекдоты – сложны для перевода. В анекдоте и в любой шутке французы обращают внимание на острое словцо и остроумный ответ. Французы рассказывают анекдоты, чтобы улыбнуться и улучшить настроение как себе, так и людям вокруг. Французский анекдот имеет определенный тонкий юмор.

Французы в своих анекдотах часто обращают внимание и высмеивают человеческую глупость, жадность и общественные пороки. Можно найти большое количество анекдотов о различных чиновниках и политических деятелях. В них высмеиваются национальные и региональные стереотипы, социальные проблемы и условности. Французы любят шутить и над ближайшими соседями, особенно бельгийцам, которые наиболее часто высмеиваются во французских анекдотах. Как и англичанам, французам свойственна самоирония и предметом их шуток часто становятся они сами.

Французский юмор строится на национальной специфике и если не знать ее, то анекдот невозможно правильно понять. Анекдоты трудно переводить из-за национально-культурных различий, из-за другого жизненного опыта и видения мира. Довольно часто трудно, а иногда и невозможно понять смысл анекдота или шутки, так как он лежит в каком-то лингвистическом явлении, языковой игре, направленной на создание комического эффекта, которые свойственны именно этому конкретному языку. Е.М. Александрова дает следующее определение языковой игре, это – «намеренное, необычное использование элементов всех уровней языковой системы с целью создания комического эффекта», где игра слов или каламбур выступают ее составляющими [1, 15–16].

Во Франции выделяют обиходный юмор или, как его часто называют, также поп-юмор. К этой категории юмора относятся анекдоты в которых высмеиваются бытовые вопросы, общение дома и на улице. Вторая категория юмора – это литературный юмор, который обычно более тонкий, ироничный, язвительный, полный исторических и актуальных ассоциаций. Это юмор образованных людей, юмор писателей, журналистов и т. п.

Материалом нашего исследования послужили тексты французских анекдотов (всего было проанализировано 150 анекдотов [3] различной тематики из сборников анекдотов, электронных версий французских журналов и газет, франкоязычных образовательных порталов и сайтов). Нами были выделены следующие основные темы французских анекдотов:

1. Анекдоты о семье (38%),
2. Анекдоты о любви, человеческих взаимоотношениях (30%),
3. Медицинские анекдоты (врачи, пациенты, гигиена, болезни) (12%),
4. Анекдоты об автомобилях (9%),
5. Политические анекдоты (6%),
6. Анекдоты о животных (3%),
7. Анекдоты о религии (2%).

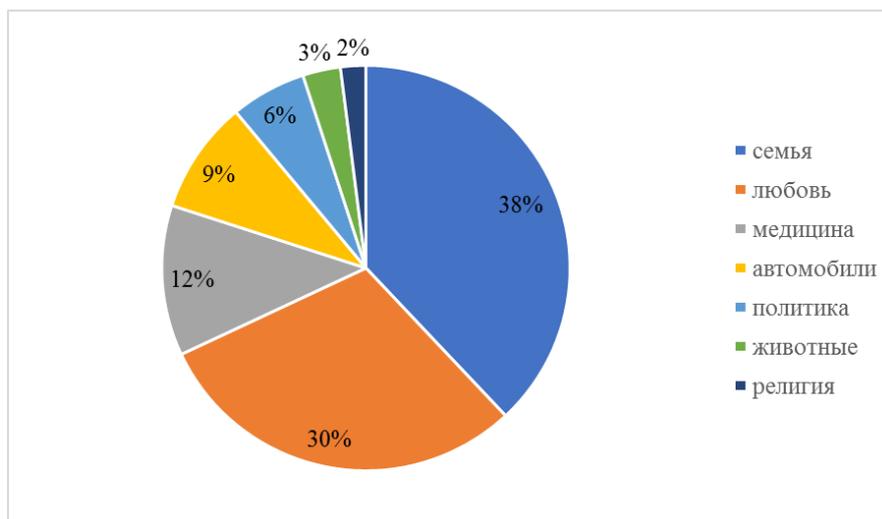


Рисунок 1 – Концепты французской лингвокультуры по частоте встречаемости в текстах анекдотов

На основе наиболее актуальных тем, реализуемых во французском юмористическом дискурсе, были выделены следующие концепты французской лингвокультуры по частоте встречаемости в текстах анекдотов:

1. La Famille (семья) (38%).
2. L' amour (любовь) (30%).
3. La médecine (медицина) (12%).
4. L' auto (автомобили) (9 %).
5. La politique (политика) (6 %).

Как видно из диаграммы французы любят больше всего шутить о семье и любви, меньше всего они шутят о животных и религии.

Франкоязычный юмористический дискурс обладают своими уникальными особенностями, которые находят свое отражение в текстах анекдотов. В анекдотах мы видим, что стремление найти и понять юмор в анекдотах и шутках имеет под собой основу в виде стереотипов поведения, которые являются обычными и общепринятыми в культуре страны. Так правильно будет сказать, что шутка понимается в связи с общим пониманием культуры страны и отдельно взятого народа. В шутках и анекдотах идет формирование и показ базовых особенностей лингвокультурного общества. Любой анекдот необходимо рассматривать с разных сторон.

Библиографический список

1. Александрова, Е.М. Особенности языковой игры в анекдотах на английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 12 (42). – 2014. – Ч. 2. – С. 15–19.
2. Курганов Е.Я. Анекдот как жанр. – СПб.: Академический проект, 1997. – 128 с.

3. Les 20 blagues les plus amusantes, déposées par les lecteurs de L'Internaute [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://irgol.ru/anekdoty-les-blagues/> [Дата обращения: 28.05.2024].

Е.Е. Дебердеева, С.В. Алябышева
(г. Таганрог, Россия)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ВИД ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности и трудности художественного перевода как отдельного вида литературного творчества. Авторами определены основополагающие принципы перевода художественных текстов; указана необходимость сохранения уникального авторского стиля при выполнении художественного перевода. Предложен перевод поэтического текста с русского на английский язык, выполненный одним из авторов статьи.

Ключевые слова: художественный перевод, литературное творчество, принципы перевода, смысловая передача, авторский стиль, трудности перевода.

E.E. Deberdeeva, S.V. Alyabysheva
(Taganrog, Russia)

ARTISTIC TRANSLATION AS A TYPE OF LITERARY CREATION

Abstract. This article discusses the peculiarities and difficulties of fiction translation as a separate type of literary creativity. The authors define the fundamental principles of translation of fiction texts; the necessity of preserving the author's unique style when performing fiction translation is pointed out. The translation of a poetic text from Russian into English by one of the authors of the article is proposed.

Key words: artistic translation, literary creation, principles of translation, semantic transfer, author's style, difficulties of translation.

Перевод художественных текстов представляет собой специфическое направление в деятельности опытных переводчиков, которые переводят письменные произведения с одного языка на другой. Основная сложность заключается не только в передаче смысла текста, но и в сохранении уникальности авторского стиля. Важно передать атмосферу и богатство языковых приемов, чтобы читатель мог ощутить всю глубину и красоту оригинала.

Многие наслаждаются чтением зарубежной литературы, изучают ее в учебных заведениях. Трудно представить, сколько замечательных литературных произведений было бы недоступно читателю без искусства художественных переводчиков; благодаря их сложной работе мы имеем возможность ознакомиться с творчеством литературных гениев различных стран мира.

Мировая литература возникла, существует и развивается именно благодаря художественному переводу различных произведений литературного искусства, благодаря которому имена великих писателей стали известны во всем мире, а их произведения доступны носителям разных языков и культур.

Для успешного выполнения художественного перевода важно проявить креативность, глубокое понимание взаимодействующих языков и культур, соблюдение авторского стиля и атмосферы произведения. Только так переводчик сможет передать не только смысл, но и художественный дух и стиль оригинала.

Потребность в одаренных художественных переводчиках крайне высока и сегодня. Художественный перевод не ограничивается работой с художественными текстами. Важен также перевод публицистических и рекламных текстов, а также перевод множества сайтов, журналов, газет, новостей, различных статей.

К области художественного перевода можно отнести также перевод мемуаров, детской литературы, рекламных материалов, буклетов, сценариев, субтитров к фильмам, текстов песен и др.

На сегодняшний день любой автор или писатель стремится завоевать не только отечественную, но и мировую читательскую аудиторию. Добиться мировой известности и обрести популярность поможет качественный во всех отношениях художественный перевод.

Наибольшие трудности мастера художественного перевода испытывают при переводе поэзии. Структура и ритм стихотворения могут быть потеряны в процессе перевода, так как языки имеют разные метрические особенности. Рифмы и звучание слов также могут быть сложными для сохранения. Передача игры слов, нюансов и метафор также требует особого внимания. Чтобы справиться с этими сложностями, переводчик не только должен быть талантливым лингвистом, но и иметь художественный вкус и чувство музыкальности текста [2].

Переводчику также необходимо знать национальные особенности языка, понимать стилистические приемы и обладать богатством слова. Переводчик должен обладать широким словарным запасом, в том числе идиоматических выражений и пословиц на языке перевода, уметь правильно подбирать и пользоваться специальными справочниками и словарями. При хорошей кропотливой работе готовый текст передает мастерство автора, уникальный стиль и юмор.

Владение большим объемом культурной информации о стране и носителях языка перевода является требованием, которому должен соответствовать любой профессиональный художественный переводчик.

Одной из основных особенностей художественных текстов, особенно поэтических является наличие в них большого количества выразительных и образных средств, таких, как метафоры, сравнительные обороты, неологизмы, повторы (лексические, фонетические, морфемные и так далее), диалектизмы, профессионализмы; топонимы, говорящие названия, имена и фамилии и т. п.

Поэтому, выполняя художественный перевод, следует руководствоваться рядом принципов:

1. Сравнения переносятся с учетом стилистического многообразия и оригинального характера произведения.
2. При работе с эпитетами важно учитывать описываемые объекты и их структурные аспекты.
3. При передаче неологизмов нужно использовать новые современные термины, сохраняя при этом первоначальный смысл.
4. Названия мест и персонажей должны быть переданы таким образом, чтобы сохранить смысл и произвести впечатление на читателя [1, 13].

В процессе работы над переводом художественных текстов выделяют четыре основные трудности:

1. Сложности перевода конкретных лексем, особенно тех, которые не имеют прямого эквивалента в другом языке.
2. Влияние личных характеристик переводчика на процесс перевода.
3. Оценка результатов работы с художественными текстами, которая может быть различной и неоднозначной.
4. Необходимость передачи смысла, логики и стилистики повествования с учетом национальных особенностей.

Студенты факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова, обучающиеся по направлению «Лингвистика», профиль «Теория перевода и межъязыковая коммуникация», с успехом делают первые шаги в профессию переводчика, осуществляя переводы художественных текстов различной степени сложности как с английского на русский, так и с русского на английский языки в прозе и стихах. Некоторые одержали свои первые победы в межвузовских, региональных и всероссийских конкурсах переводов.

В данной статье представлен авторский перевод басни И.А. Крылова «Соловьи» на английский язык, выполненный студенткой 2 курса факультета иностранных языков Алябышевой Стефанией.

Басня И. А. Крылова «Соловьи» Какой-то птицелов Весною наловил по рощам Соловьев. Певцы рассажены по клеткам и запели, Хоть лучше б по лесам гулять они хотели: Когда сидишь в тюрьме, до песен ли уж	Авторский перевод Алябышевой Стефании I.A. Krylov “Nightingales” Some kind of a birdwatcher there was Walking through the grove and catching birds. Saw that the songbirds were caged and sang, It would be better if they'd be in the forest glade
--	--

<p> тут? Но делать нечего: поют, Кто с горя, кто от скуки. Из них один бедняжка Соловей Терпел всех боле муки: Он разлучен с подружкой был своей. Ему тошнее всех в неволе. Сквозь слез из клетки он посматривает в поле; Тоскует день и ночь; Однако ж думает: «Злу грустью не помочь: Безумный плачет лишь от бедства, А умный ищет средства, Как делом горю пособить; И, кажется, беду могу я с шеи сбить: Ведь нас не с тем поймали, чтобы ску- шать, Хозяин, вижу я, охотник песни слушать. Так если голосом ему я угожу, Быть может, тем себе награду заслужу, И он мою неволю окончат». Так рассуждал – и начал мой певец: И песнью он зарю вечернюю величает, И песнями восход он солнечный встречает. Но что же вышло наконец? Он только отягчил свою тем злую долю. Кто худо пел, для тех давно Хозяин отворил и клетки и окно И распустил их всех на волю; А мой бедняжка Соловей, Чем пел приятней и нежней, Тем стерегли его плотней. </p>	<p> They'd rather be in woods: When you're in prison, how can you sing so good? But there's nothing to do: they're keep singing, Some out of grief, some out of despairing. The poor little Nightingale was the only one The most tormented of them all: He was separated from his love, He is the most miserable in this cruel world. Through tears from cage he looks at land, despite his fright He pines long day and night; Yet he thinks: «Evil cannot be helped by sorrow and grief Desperate weeps only because of his grieve, And the wise one seeks the means, How to help trouble by deeds; And, it seems, I can throw away my doubt For we were not caught to be eaten by blackguard. The master, I see – is a hunter of ballad. So, if I please him with my voice, Perhaps, I will earn my reward and I will rejoice » Thus reasoning, my singer has begun, And with a song he praises the dawn of vespers, Nightingale greets the sunrise with melody whispers. But what came out of it at last? He only aggravated his evil lot. For those who never tried to master in the singing - Were let free without any grieving. And my poor Nightingale, Alas, tried more and more in vain, No one could alleviate his pain. The sweetest songs did please the master, And that was a disaster. </p>
--	---

Таким образом, первостепенной задачей переводчика художественного текста, а поэзии в особенности, является сохранение индивидуального стиля автора перевода и адаптация текста перевода к языковой традиции и культуре переводящего языка, а талант и хорошее знание языков всегда будут отличными помощниками в этом нелегком творческом процессе.

Библиографический список

1. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Сиривля, М.А., Кан, В.А. Некоторые проблемы перевода художественных текстов [Электронный ресурс] / М.А. Сиривля, В.А. Кан // *Lingua mobilis*. – 2013. – № 7 (46). – С. 68–74. – Режим доступа: – <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-problemy-perevoda-hudozhestvennyh-tekstov>

Е.Е. Дебердеева, В.А. Симакова
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям перевода и использования сленга в англоязычных СМИ. В ней рассмотрены механизмы и сложности перевода сленговых выражений, отмечена необходимость сохранения аутентичности и стилистики исходного текста, а также учета целевой аудитории при использовании сленга. Обращается внимание на значимость сленга в создании близкого контакта с читателями и нюансы передачи эмоциональной окраски выражений. Статья призвана помочь переводчикам и журналистам лучше понимать и адекватно использовать сленг при работе с текстами для англоязычных СМИ.

Ключевые слова: сленг, перевод, функции перевода, особенности перевода, англоязычные СМИ.

E.E. Deberdeeva, V.A. Simakova
(Taganrog, Russia)

PECULIARITIES OF SLANG TRANSLATION IN THE ENGLISH-LANGUAGE PRESS

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of translation and use of slang in English-language media. It considers the mechanisms and difficulties of translating slang expressions, emphasizes the need to preserve the authenticity and stylistics of the source text, as well as the need to take into account the target audience when using slang. Attention is drawn to the importance of slang in creating close contact with readers and the nuances of conveying the emotional colouring of expressions. The article is intended to help translators and journalists to better understand and adequately use slang when working with texts for English-language media.

Keywords: slang, translation, translation functions, translation features, English-language media.

Понятие "сленг" в мире лингвистики вызывает неоднозначную реакцию. С одной стороны, он воспринимается как элемент, не вписывающийся в нормы языка, излишний и не соответствующий образованному слою общества. С другой стороны, стало заметно его распространение в самых различных областях человеческой деятельности.

Точная дата возникновения слова "сленг" в английском языке остается загадкой, однако его первое появление в письменном виде датируется XVIII веком, на тот момент оно означало "оскорбление". К середине XIX века его значение трансформировалось, и теперь "сленг" стал обозначать просторечную лексику.

Сленг характеризуется своей неформальностью, юмором, особым акцентом и лаконичностью выражений. Он представляет собой уникальную краску, которая обогащает нашу повседневную речь.

Основными функциями сленга являются: коммуникативная (использование в качестве средства общения); когнитивная (расширяет понимание окружающего мира); номинативная

(адаптирует молодежь к техническому прогрессу); экспрессивная (эмоциональная окраска явлений реальности); мировоззренческая (влияние возраста, уровня образования и культуры на речь представителей различных социальных сфер), идентификационная (передача информации о возрасте, социальном статусе и т. д.); функция языковой экономии (использование сокращений для экономии времени и пространства) и другие функции [2, 125]. Все вышеперечисленные функции тесно связаны между собой.

В современной лингвистике существуют несколько способов создания сленговой лексики: акронимы (распространены в повседневном электронном общении, напр. IMO (I miss you), GBU (God Bless you); слияние, напр. “brunch” образовано от “breakfast” и “lunch”; словосложение, напр. “greenhouse” – теплица; аффиксация; метафоризация, напр. “to shake a bit”- потанцевать.

Главная трудность в переводе сленговых выражений из ИЯ на ПЯ заключается в сохранении их уникального значения. Часто при переводе англоязычного сленга на русский язык выбирают аналогичные просторечные выражения, поскольку сленг – это своеобразный вариант просторечия.

Лучший способ передачи сленговых выражений – это поиск в тексте фразы с похожим смыслом, однако это не всегда представляется возможным.

Существуют два основных подхода к переводу текстов: буквальный и свободный.

Одна из ключевых задач переводчика – определить, насколько он может отступить от первоначального текста. Необходимо также учесть цель перевода и стиль исходного текста.

Способы перевода сленговых выражений

1. Буквальный перевод (возможен только при совпадении грамматической структуры двух языков, иначе перевод может быть непонятен из-за неправильного порядка слов).

2. Семантический перевод (главное внимание уделяется эстетической ценности текста, сленговые выражения могут быть заменены на культурно-нейтральные для лучшего восприятия, однако часть смысла может быть утеряна).

3. Вольный перевод (адаптация текста на усмотрение переводчика).

4. Коммуникативный перевод (передача исходного текста на языке перевода (ПЯ) с сохранением точного значения, но при этом текст должен быть понятен читателю).

В современной теории и практике перевода существует множество подходов к переводу сленговых выражений, каждый из которых уникален в своем роде.

Сегодня сленг используется представителями разных слоев общества. Наиболее распространенными являются следующие его виды: молодежный сленг, денежный сленг, напр. “Bees” – деньги, военный сленг, Интернет-сленг(представляет собой целую субкультуру

пользователей, большинство слов и выражений-акронимы, напр. “TTYL” – talk to you later, “BTW” - by the way и др.[1].

В современном обществе языковая ситуация продолжает развиваться таким образом, что все больше возрастает влияние СМИ на язык нации как систему, на владение языком. В связи с этим особенно остро встает вопрос о формировании высокой информационно-языковой культуры, о сохранении национальных языковых традиций и культуры речи. СМИ стали занимать место языкового авторитета для значительной части социума во многих странах.

Сленг, как одно из наиболее интересных явлений современной лингвистической науки, воспринимается, с одной стороны, как нечто чуждое языку, избыточное, не свойственное интеллигентному человеку. С другой стороны, можно наблюдать экспансию сленговой лексики во все сферы человеческой деятельности [3].

Особенностью современных англоязычных СМИ является использование сленговых выражений в газетных заголовках; целью которого является намерение захватить внимание читателя любыми средствами, вызывая у него определенные эмоции. Поэтому в заголовках часто используются эмоционально окрашенные слова сленгизмы. Например, в статье о мальчике, который убежал из дома, газета выбрала следующий заголовок: BOY BLUE SLUNG HIS HOOK. (“Wall Street Journal”). Здесь сочетаются выражение boy blue (предположительно, пропущен предлог in), указывающее на то, что мальчик в синей одежде, и жаргонное выражение to sling one's hook, означающее "убежать", что можно перевести как "смыться", "скрыться".

В разделе о спорте и фитнесе был обнаружен следующий сленгизм: OOTD (outfit of the day), термин, обозначающий определенный наряд, соответствующий текущему дню; в разделе о здоровье были использованы следующие выражения: HBP (High Blood Pressure) сленгизм, обозначающий высокое кровяное давление; tip-top shape сленгизм, характеризующий идеальную комплекцию человека. В разделе о бизнесе встречается такое сленговое выражение, как TCC (Three Comma Club), обозначающее клуб для людей с большим состоянием.

Из вышеприведенных примеров видно, что сленг, как особый вид языка, обогащает его и придает экспрессивности текстам в СМИ, делая их более живыми и доступными для молодежи и определенных социокультурных групп.

При переводе сленга необходимо учитывать контекст и особенности культуры и языка, чтобы передать не только смысл исходного выражения, но и его эмоциональную окраску. Кроме того, переводчику приходится сталкиваться с проблемой эквивалентов, так как акту-

альные выражения и обороты могут иметь различное значение и употребляться в разных контекстах.

Использование сленга в англоязычных СМИ способствует созданию близкого контакта с аудиторией и улучшению понимания и восприятия информации. Однако при этом необходимо быть осторожным, чтобы не нарушить стандарты и не вызвать недопонимание или негативную реакцию со стороны читателей.

Таким образом, особенности перевода и использования сленга в англоязычных СМИ требуют от переводчиков и журналистов компетентности, осторожности и четкого понимания особенностей языка и культуры исходного (ИЯ) и переводящего (ПЯ) языков для того, чтобы передать информацию точно и адекватно целевой аудитории.

Библиографический список

1. Алимova, Г.Ю. Молодежный сленг и разговорная речь в современной лингвистике [Электронный ресурс] / Г.Ю. Алимova // Молодой ученый. – 2017. – № 12. – С. 606–608. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/146/41110/.52>
2. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1959. – 318 с.
3. Егошина, Н.Б. Употребление сленгизмов в СМИ как результат лексического заимствования [Электронный ресурс] / Н.Б. Егошина // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – № 4 (2). – С. 102–107. – Режим доступа: https://www.isuct.ru/epubl/gum/sites/ru.epubl.gum/files/2013/t04n02/humscience_2013_t04n02_102.pdf

Е.Е. Дебердеева, А.И. Соколов
(г. Таганрог, Россия)

МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ БАРЬЕРОВ: ЗА И ПРОТИВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме машинного перевода как одной из современных технологий в работе переводчиков. Рассматриваются основные подходы к машинному переводу текстов; указаны достоинства и недостатки каждого из подходов.

Ключевые слова: машинный перевод, подходы к машинному переводу, стадии машинного перевода.

E.E. Deberdeeva, A.I. Sokolov
(Taganrog, Russia)

MACHINE TRANSLATION AS A WAY TO OVERCOME LANGUAGE BARRIERS: PROS AND CONS

Abstract. The article is devoted to the problem of machine translation as one of the modern technologies in the work of translators. The main approaches to machine translation of texts are considered; advantages and disadvantages of each approach are indicated.

Keywords: machine translation, machine translation approaches, machine translation stages.

Машинный перевод – это использование подходов, основанных на правилах или вероятностных подходов машинного обучения для перевода текста или речи с учетом особенностей обоих языков [2].

В современной теории и практике перевода выделяют следующие подходы к машинному переводу текста:

1. Подход, основанный на правилах, является самым древним и используется, в основном, при составлении словарей и грамматических программ; перевод с исходного языка(ИЯ) на переводящий (ПЯ) происходит при помощи лингвистической информации, полученной из словарей и грамматических справочников.

Применение данного подхода предусматривает наличие следующих компонентов ПО: морфологический анализатор ИЯ(анализирует слово ИЯ и дает морфологическую информацию); парсер ИЯ (анализатор синтаксиса ИЯ); переводчик (используется для перевода слова ИЯ на ПЯ); морфологический генератор ИЯ (генерирует подходящие слова ПЯ на основе заданной грамматической информации); парсер ПЯ(осуществляет поиск подходящих предложений ПЯ); три словаря (словарь ИЯ, двуязычный словарь, словарь ПЯ).

К преимуществам данного метода можно отнести следующие: не требуются двуязычные тексты; независимость от домена; простота обнаружения ошибок; возможность повторного использования, так как анализ исходного языка для одного языка может быть использован в качестве основы для анализа близкородственных языков.

В качестве недостатков следует отметить: потребность в новых качественных словарях, составление которых дорого обходится; часть лингвистической информации требует ручного введения; трудности в передаче многозначности и образности(идиомы); проблемы с адаптацией новых вводных данных.

2. Статистический подход ставит своей целью генерировать переводы при помощи статистических методов, основывающихся на корпусе текстов двух языков. Проблема этого подхода состоит в его зависимости от огромного объема параллельных текстов.

Наиболее часто отмечаемыми преимуществами статистического машинного перевода перед переводом, основанным на правилах, являются: более эффективное использование человеческих ресурсов и ресурсов данных; обилие параллельных текстов в формате, читаемом машиной, часто в виде моно лингвистических данных; системы статического машинного перевода не привязаны к конкретной паре языков.

К числу недостатков относятся: создание базы данных, включающей тексты для статистического машинного перевода, может быть дорогим; специфичные ошибки сложно определить и исправить; перевод может оказаться поверхностным; статистический машинный перевод работает заметно хуже для языковых пар со значительно отличающимся порядком слов.

3. Нейронный машинный перевод. Этот подход позже всех получил распространение из-за большого количества ресурсов, требуемых для работы; является наиболее приближенным к работе человека, но на один уровень с ним по состоянию на 2024 год еще не вышел [3].

Процесс нейронного машинного перевода включает следующие стадии: получение базовой лингвистической информации о каждом слове; получение синтаксической информации о слове; парсинг исходного предложения; перевод слов с ИЯ на ПЯ.

Это относительно новый подход, который основывается на нейронных сетях для построения последовательности слов, структурах из глубокого обучения, которое является подвидом обучения машинного.

Нейросети характерны тем, что созданы по подобию мозга человека и эмулируют его работу. В ней есть нейроны, которые связаны синапсами, на каждый нейрон после 1-го передается значение, являющееся результатом функции активации предыдущего нейрона [3].

Стоит отметить, что нейронная сеть зачастую имеет намного меньше нейронов, чем человеческий мозг, хотя есть модели, которые по этому параметру его даже превосходят.

Как и модели СМП, модели НМП также сильно зависят от количества, качества, а также формата данных, на которых обучается нейронная сеть.

Помимо этого, нейронные сети склонны к *overfitting* - когда модель слишком сильно натренирована на данных, и новые данные распознаются не так хорошо.

Модели нейронного машинного перевода присваивают потенциальным переводам вероятность в диапазоне 0 - 1, и ищут перевод с наибольшей вероятностью.

Большая часть моделей НМП являются авто-регрессивными: они моделируют вероятность каждого токена как функцию исходного предложения и прежде переведённых токенов

Вероятность перевода – продукт вероятностей индивидуальных токенов.

Модели НМП отличаются в деталях имплементации функции, но большая часть использует архитектуру *encoder-decoder*.

Сперва используется кодирующая сеть, обрабатывающая и кодирующая его в вектор или матрицу, представляющую исходное предложение.

Потом используется декодирующая сеть, которая обычно дает вывод в форме одного целевого слова в единицу времени, учитывая исходное представление и прежде произведённые токены.

Когда декодирующая сеть производит специальный токен end of sentence, процесс декодирования прекращается. Поскольку декодер ссылается на предыдущие выводы, этот тип декодирования называется авто регрессивным.

В авторегрессивных декодерах используются токены, которые сгенерированы в предыдущих шагах, однако, словарь целевых токенов очень большой, и в результате в начале обучения нетренированные модели будут почти всегда выбирать неправильный токен, поэтому, используется teacher forcing, где в качестве токена, использующегося как ввод, используются безукоризненные токены, вне зависимости от токена, сгенерированного в предыдущем шаге.

В заключение следует отметить, что «широкая практическая эксплуатация систем машинного перевода (МП) показала их различные возможности не только с точки зрения практики перевода, но и в целях обучения» [1]. Отсюда следует, что преподавателям не следует категорически запрещать студентам использовать машинный перевод в учебных целях, а рассматривать его в качестве освоения обучающимися современных технологий, принимая во внимание его методический аспект.

Библиографический список

1. Беляева, Л.Н. Машинный перевод в современной технологии процесса перевода [Электронный ресурс] /Л.Н. Беляева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 25–30. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mashinnyu-perevod-v-sovremennoy-tehnologii-protsessu-perevoda>
2. Википедия. Машинный перевод [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4
3. Машинный перевод: конспект лекций для студентов 5-го курса специальности «Современные иностранные языки» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2015/12/Mashinny-j-perev№203od-konspekt-lektsij.pdf>

Т.Г. Кликушина, И.В. Карась
(г. Таганрог, Россия)

СИМВОЛИЗМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ, НЕМЕЦКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ СКАЗОК

Аннотация. В данной статье авторы предпринимают попытку изучить и провести сравнительно-сопоставительный анализ лингвокультурологических особенностей, а также стереотипов английских, немецких и французских сказок, выявить общие и отличительные характеристики в тематике, сюжетах, образах и символике данных сказок для лучшего понимания особенностей национальной культуры и менталитета народов этих стран. Приводится подробный анализ лингвокультурологических особенностей немецкой сказки «Карлик нос», французской сказки «Кот в сапогах» и английской сказки «Джек и бобовый стебель».

Ключевые слова: символизм в сказках, стереотипы в сказках, лингвокультурологические особенности, сравнительно-сопоставительный анализ в сказках, проявление национального характера в фольклоре.

T.G. Klikushina, I.V. Karas'
(Taganrog, Russia)

SYMBOLISM AND LINGUOCULTURAL FEATURES OF ENGLISH, GERMAN AND FRENCH FAIRY TALES

Abstract. In this article, the authors attempt to study and conduct a comparative analysis of linguistic and cultural features, as well as stereotypes of English, German and French fairy tales, to identify common and distinctive characteristics in the themes, plots, images and symbols of these fairy tales for a better understanding of the peculiarities of national culture and mentality of the peoples of these countries. A detailed analysis of the linguistic and cultural features of the German fairy tale "Dwarf Nose", the French fairy tale "Puss in Boots" and the English fairy tale "Jack and the Beanstalk" is given.

Key words: symbolism in fairy tales, stereotypes in fairy tales, linguistic and cultural features, comparative analysis in fairy tales, manifestation of national character in folklore.

Изучая иностранные языки, мы знакомимся с культурой стран и народов, с их традициями и обычаями, с сакральными, скрытыми символами и моральями, с ценностями и интересами представителей разных мест нашего земного шара. Делая первые шаги в знакомстве с литературой других стран, невольно каждый начинает с, казалось бы, самого простого – сказок. На самом же деле этот жанр скрывает в себе много тайн и отличительных черт, познав которые нам удастся лучше понять культуру другого народа и соответственно более успешно выстраивать коммуникацию с ним. В данной статье мы ставим перед собой следующие задачи: 1) исследовать темы и сюжеты выбранных английских, немецких и французских волшебных сказок, выявить их сходства и различия; 2) рассмотреть особенности персонажей английских, немецких и французских сказочных историй, их характеристики и способы взаимодействия друг с другом; 3) определить роль языка и лингвостилистических особенностей в передаче культурных ценностей и мировоззрения народа в английских, немецких и французских сказках; 4) описать отражение национального характера, стереотипов и менталитета англичан, немцев и французов в волшебных сказках, проанализировать способы передачи национальных особенностей через сказочные истории.

Сказка представляет собой повествовательное произведение устного народного творчества, зачастую в основе их сюжета лежат вымышленные события, где явно прослеживается воздействие волшебных и фантастических сил на персонажей и ход истории [6].

Существуют различные классификации произведений, которые мы относим к жанру «сказки». По наличию или отсутствию автора, сказки можно разделить на авторские и на-

родные. По сюжетному содержанию и главным героям в отечественной и зарубежной фольклористике можно выделить следующие типы сказок:

1. Сказки о животных. В них главными героями становятся хитрые лисы, быстрые зайцы, мудрые совы, с участием которых происходит много увлекательных событий.

2. Волшебные сказки. Существование магии и мира, в котором возможно всё – вот главная отличительная черта этого типа сказок.

3. Бытовые сказки. Сюжеты их насущны и касаются людей, они поучительны и на первый взгляд обыденны, но в каждой содержится мудрость.

Анализируемые далее в статье сказки относятся к волшебным, потому как содержат все характерные черты данного типа, а именно: мир данных сказок необычен, он безграничен и в нем происходят совершенно несвойственные человеческому миру события, хотя сюжеты объединяются общей идеей противопоставления добра и зла. Героям предстоит пройти испытания, каждый выбирает свой путь, но определенные предметы или герои позволяют им ощутить действие волшебства на себе, оно оказывает как позитивное, так и негативное влияние на героев.

В немецкой сказке «Карлик нос», написанной в 1826 году В. Гауфом, иллюстрируются типичные для немецких сказок герои: мальчик по имени Якоб из обычной крестьянской семьи, его отец работает сапожником, а мать продает овощи, фрукты и травы на местном рынке. В ходе сюжета мальчик получает говорящее обидное прозвище, что свойственно немецким сказкам. Якоб соответствует всем немецким стереотипам, он трудолюбив, усерден, уважает старших, поэтому, когда мама просит его о помощи старушке, он не может ей отказать и помогает старушке донести тяжелую капусту. Находясь под действием трав, Якоб усердно работает в доме злой феи, сначала ему дозволено лишь мыть пол, но спустя некоторое время он становится главным поваром [5].

Ведьмы и колдуньи в немецких сказках живут в роскоши и порядке, поэтому, на первый взгляд, невзрачный дом ведьмы, оказался роскошным внутри, где был стеклянный пол, за ним ухаживали слуги. Эти слуги были заколдованы так же как и Якоб, из мальчиков и девочек они превратились в белочек, морских свинок, которые выполняли приказания злой феи [7].

Анализируя язык сказки, можно сказать, что с лексической точки зрения текст содержит много слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами *lein*, *chen* (*Schrankchen*, *Kraütlein*, *Meerschweinchen*). Повествование произведения переплетается с диалогами, в коротких распространенных предложениях.

Можно наблюдать и то, как отражается значение чисел в немецкой сказке. Принято считать счастливым в Германии число 7, именно после семи лет заточения, герой «просыпается» от действия чар и отправляется на поиски своих родителей. Не добившись расположе-

ния родителей в новом образе, Якоб отправляется в замок, чтобы стать поваром, тем самым автор снова демонстрирует его трудолюбие, настойчивость и находчивость.

Образ мальчика описывается дважды и с характерным для немецких сказок тропом, антитезой. Сначала он был прекрасным юношей (Vor Sieben Jahren hat man ihren schönen Jungen gestohlen), а затем превратился в невзрачного карлика (Seht nur den hässlichen Zwerg da). Противопоставление проявляется и в героях антагонистах: злой фее и добром юноше.

Также в манере общения мы отмечаем, что цирюльник саркастически разговаривает с Якобом, подтрунивая над его внешностью, в то время как гусыня находит в нем соратника и спасителя, потому что их судьбы схожи, и лишь они способны помочь друг другу.

В финальной главе новолуние упоминается автором, как знамение начала новой жизни героев, именно в эту ночь герои находят волшебные травы, которые способны снять с них чары. Примечательно и то, что у немцев много иносказаний со словом счастье, здесь автор использует фразу: «Vielleicht blüht dort mein Glück», как метафору к тому, что счастье в растущих травах.

Окончание сказки хоть и несет в себе позитивный смысл, но оно весьма необычно, так как вместо описания свадьбы, автор принимает решение рассказать о событиях войны между двумя землями.

Подведем итог краткого исследования сказки в Таблице 1.

Таблица 1 – Стереотипы и тропы в немецкой сказке «Карлик нос» В. Гауфа

Стереотипы	Стилистические и лексикологические приемы
Число 7 является счастливым	Литота Schrankchen, Kräutlein, Meerschweinchen
Немецкий народ сдержан в выражении эмоций, что проявляется в поведении главного героя и словах автора	Антитеза Vor Sieben Jahren hat man ihren schönen Jungen gestohlen - Seht nur den hässlichen Zwerg da
Любовь к еде и многообразию блюд Dänische Suppe, rote Hamburger Klößchen, die Pastete Souzeraïne описание рецептов с ингредиентами	Эпитеты deine hässlichen braunen Hände, den hässlichen Zwerg,
Вера в то, что счастье приходит из «вне» (волшебная трава, приносящая счастье)	Сравнение ... wie Menschen angezogen
	Синекдоха Mein lieber Nase
	Антропоморфизм в образах животных
	Словосложение Kokosnusspantoffeln

Далее мы рассмотрим отличительные черты французской сказки.

Ш. Перро «Кот в сапогах» [4]. Автор написал эту сказку в 1697 году. Главный герой – сын мельника унаследует кота, в сравнении с двумя другими его братьями, которые получают мельницу и осла. Долго сетует на свое наследство герой, но кот предлагает ему помощь. Этот маленький персонаж наделен человеческими свойствами: он умеет разговаривать, хитер, находчив и проницателен. Для того чтобы обеспечить своего хозяина, он просит лишь пару сапог и мешок. Хоть сын мельника и рассуждал вслух о том, что он бы мог съесть кота, сделать из его шкуры муфту, но он доверяет своему коту, как возможному шансу к спасению жизни, ведь терять уже нечего.

Кот отправляется на охоту за кроликами, которых так любит местный король (в некоторых переводах на русский язык эти животные могут быть заменены другими, например, куропатками). Вежливо он представился королю и сделал этот подарок от Маркиза де Карабаса, это имя он дал своему хозяину, оно единственное встречается во всем произведении, что акцентирует наше внимание на судьбе главного героя. На протяжении 2 или 3 месяцев кот продолжает угощать короля, тем самым задабривая его. Здесь прослеживается стереотип о том, что французы любят вкусно и сытно поесть.

Цифра 3 прослеживается в содержании сказки от начала и до конца: в зачине 3 брата, 2/3 месяца охоты, трижды кот совершает поступки на благо сына мельника (охота, спасение из реки, земли и косари, жнецы и замок), 2/3 взгляда принцессы на молодого мужчину, 3 превращения людоеда.

Автор в этой сказке дает понять, что каждому человеку важно выглядеть и одеваться хорошо. Мода, действительно, является важной чертой Франции. Когда кот придумывает хитрость на реке, где одежду его хозяина якобы украли, король в награду за угощения одаривает его роскошными одеяниями. Именно с этого момента, благодаря одежде, раскрывается и его природная красота, он строен и хорошо сложен.

Вежливость проявляется и в обращении кота к крестьянам: «Добрые люди», однако за этими словами автор использует контрастную антитезу, где кот угрожает крестьянам, если они не скажут, что поля действительно принадлежат Маркизу де Карабасу. Вежливые фразы зачастую используются в обращениях и приветствиях, например, «*Votre Majesté soit la bienvenue dans ce château de Monsieur le Marquis de Carabas* (добро пожаловать, Ваше Величество, в этот замок господина Маркиза де Карабаса: «Ваше Величество да будет желанным /гостем/...») Также в повествовании упоминаются поклоны, которыми маркиз благодарит короля за честь оказанную ему и возможность взять в жены принцессу.

Сказка завершается пиршеством и присвоением высокого статуса главному герою и его помощнику коту. Мораль сказки двойственна, с одной стороны, в молодости ловкость и

смелость важнее, с другой – одежда и поступки красят человека и играют не последнюю роль в его жизни.

Итоги исследования представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Стереотипы и тропы во французской сказке «Кот в сапогах» Ш. Перро

Стереотипы	Стилистические приемы
Цифра 3, как одна из наиболее благоприятных	Эпитеты: un jeune étourdi de lapin (легкомысленный молодой кролик), pauvre lot (бедный лот), Bonnes gens (хорошие люди), un bel héritage (прекрасное наследство), le drôle les avait cachés sous une grosse pierre (смешной/чудак на основе субстантивации) [1].
Стереотип о чрезмерной вежливости французов	Фразеологизм je meure de faim Le roi lui fit mille caresses (осыпать ласками)[1].
Любовь к еде	Сравнение et s'étendant comme s'il eût été mort (словно мертв)
Французы следят за модой	Сарказм «Настолько вежливо, насколько это мог сделать людоед»
Французы не пунктуальны	Антропоморфизм В образе кота, который обладает человеческими чертами

Третья анализируемая нами сказка написана в лучших традициях английского фольклорного жанра. «Джек и бобовый стебель» – произведение, которое имеет множество версий, появившихся в ходе переписывания данной сказки [8]. Впервые она оказалась в печати в 1807 году под редакцией Бенджамина Табарта. Автор для ясности ввел дополнительного персонажа для того, чтобы поведать читателю истинную мораль сказки.

Произведение начинается со слов: «There was ones upon a time...», данное начало часто встречается в английских сказках, и британцы, с их многовековой культурой, сохранили этот традиционный зачин по сей день.

История про Джека начинается с того, что мы узнаем о его жизни и быте: мать – бедная вдова, а в хозяйстве у них корова, которая более не дает молока. Мать видит решение в том, чтобы продать корову и далее искать способ для дальнейшего существования. Кличка коровы в сказке Milky-white, белый цвет воспринимается британцами как нечто чистое.

Большинство из них считают этот цвет положительным, поэтому можно сказать, что в семье эта корова была любимицей. Расставаться с ней матери было сложно, но она думала об их крохотной семье [3].

Именно поэтому, когда сын продал корову за 5 бобов, мать была зла на него и выбросила их в окно. Небольшое повествование в начале текста перетекает в объемный диалог между матерью и сыном, а затем между Джеком и мужчиной-покупателем. Динамичные диалоги позволяют быстро понять, что происходит в этой истории, а также переносят нас от зачина сразу к основной части произведения. Интересным является и тот факт, что во всей сказке именем наделен только главный герой, более того он получает стереотипное имя, как в русской культуре это мог бы быть Иван [2].

Проснувшись утром, Джек обнаруживает, что свет в окошко проникает сквозь огромное растение. Он долго взбирается по бобовому стеблю, который как и обещал мужчина, вырос до небес. Первой Джек встречает жену великана, он обращается к ней вежливо и использует при этом слово «*thump*», скорее всего для того, чтобы она более доверительно относилась к нему. В этом фрагменте мы узнаем, что ее муж великан поедает маленьких мальчиков на тосте. Не успев доест свой завтрак, Джек слышит: «*thump! thump! thump! the whole house began to tremble with the noise of someone coming*». Ономапопя повторяется трижды и говорит о том, что шаги великана были тяжелыми и громкими.

Снова повторяется число 3 в описании великана, к его поясу были подвязаны 3 теленка (*At his belt he had three calves strung up by the heels*). При каждой встрече с мальчиком он ощущает запах и приговаривает: «*Fee-fi-fo-fum, I smell the blood of an Englishman, Be he alive, or be he dead I'll have his bones to grind my bread*», данная фраза не наделена магическим смыслом, но она будто возвращает нас к жанру, в котором написано произведение. У великана есть традиция, перед сном он считает монеты (... *and after that he goes to a big chest and takes out of it a couple of bags of gold, and down he sits and counts till at last his head began to nod and he began to snore till the whole house shook again*).

Джек трижды поднимался по стеблю и приносил различные трофеи: 1) в первый раз он достал мешок с золотом; 2) во второй раз курицу, несущую золотые яйца; 3) в третий раз ему удалось украсть золотую арфу.

Мы можем сказать, что чаще остальных в сказке встречается именно число 3, которое считается у британцев одним из наиболее счастливых. Хотя в произведении есть и парные предметы, например, мешочки с деньгами, а также число 5 (бобы), ранее уже указанное нами.

В сказке Джек проявляет себя с различных сторон, что позволяет создать и описать его образ. Этот мальчик хитер, ловок, он вырос со стойким осознанием, что от него зависит многое и сам он может добиться успеха. Мы находим много тому доказательств в сравнении

ях этого героя с различными существами, например, в самом начале мальчик голоден, как охотник, во второй раз, став увереннее в себе его уже сравнивают с огромным медведем, а в третий раз он ухитряется, как мышка, ускользнуть от обидчика-людоеда (*hungry as a hunter, as bold as brass, like a mouse*). В завершении сказки он, как настоящий мужчина и герой спасает свой мир от великана, поедающего маленьких детей.

Благодаря созданию двух миров: мира великанов и мира людей, повествование становится более увлекательным, а также мы понимаем, что один мир отражает свои традиции и обычаи и противопоставляется другому, снова противостояние добра и зла.

В британском стиле проявляется и выражение эмоций героев, лишь мать в начале сказки позволяет себе бранить Джека и называет его разными обидными для него словами. Главный же герой проявляет в большей мере спокойствие, он не хвастается добытыми сокровищами, а лишь доказывает свою правоту в том, что стебель был волшебным, он не страшится великана, и даже в заключительном моменте, осознавая, что он богат и теперь у него есть прекрасная принцесса, в повествовании мы снова не находим ничего кроме: «и жили они с тех пор счастливо».

Результаты исследования представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Стереотипы и тропы в английской сказке «Джек и бобовый стебель»

Стереотипы	Стилистические приемы
Белый цвет несет значение чистоты	Сравнение <i>hungry as a hunter, as bold as brass, like a mouse, just like a big ladder</i>
Цифра 3 наделена особым смыслом	Ономатопея <i>thump! thump! thump!</i>
Британцы сдержаны и не охотно выражают эмоции	Литота <i>Not a sup shall you drink, and not a bit shall you swallow this very night</i>
Юмор используется как способ сгладить острые углы и неприятные ситуации	Парцелляция <i>such a fool, such a dolt, such an idiot</i>
Британский индивидуализм	Олицетворение <i>the golden harp sang</i> Лексические повторы “What shall we do, what shall we do?” <i>he climbed and he climbed...</i>

Таким образом, данный анализ отражает лингвокультурологические особенности текстов и отражает культуру стран, сказки которых нам удалось изучить. Так, склонные к трудолюбию и усердию немцы описывают нелегкую судьбу героя, все те препятствия, которые ему пришлось пройти сквозь время, противостояние злу, боль от утраты, все то, с чем сталкивается в жизни человек, на разных стадиях взросления. Легкие и воодушевленные французы, какими мы представляем себе их, так же легко в образе Кота в сапогах справляются с

тем, что выпало на долю крестьянина. Как в поговорке «встречаем по одежке», что очень важно для людей данной культуры, мы можем судить о степени достатка и принадлежности человека к различным сословиям. Сдержанные британцы раскрывают свой менталитет в народных сказках, в борьбе за справедливость, не проявляя ярко эмоции, но шаг за шагом двигаясь к своей цели.

Много в текстах было и общего, это обусловлено выбранным жанром, временным периодом, например, во всех сказках герои – это обычные люди, крестьяне, из незажиточных семей. Все герои мужчины, они противостоят злу, пользуясь волшебством в разных его проявлениях. В каждой сказке есть животные, хоть они выполняют и разные роли (помощники, наставники, зачарованные люди, живые существа). В каждом произведении отражены места, это скромные жилища, очаровательные замки и дома злодеев, а также локации, служащие фоном для событий. Возвращаясь к названиям, мы заметим, что каждое из них «говорящее», это тоже объединяет все сказки.

Подводя итог, мы можем суммировать все вышесказанное:

Сходства в представленных сказках

1. Главный герой из простой семьи
2. Проявления волшебства
3. В каждой сказке встречаются животные
4. Основное место событий и фон повествования
5. Антагонисты, борьба между добром и злом
6. Говорящие названия сказок

Различия

1. Стиль написания произведения (преобладание монологической или диалогической речи, простые или распространенные предложения)
2. Объем стилистических единиц
3. Обозначение времени в сказках
4. Наличие или отсутствие бытовых сюжетов

Использование стереотипов в процентном соотношении в сказках представлено на Диаграмме 1.

Так, благодаря сказкам мы можем ощутить проявления культурных маркеров другой страны и понять их, а также провести сравнительно-сопоставительный анализ сходств и различий в менталитете, культуре, стереотипах, выраженный через персонажей сказок стран изучаемых языков.

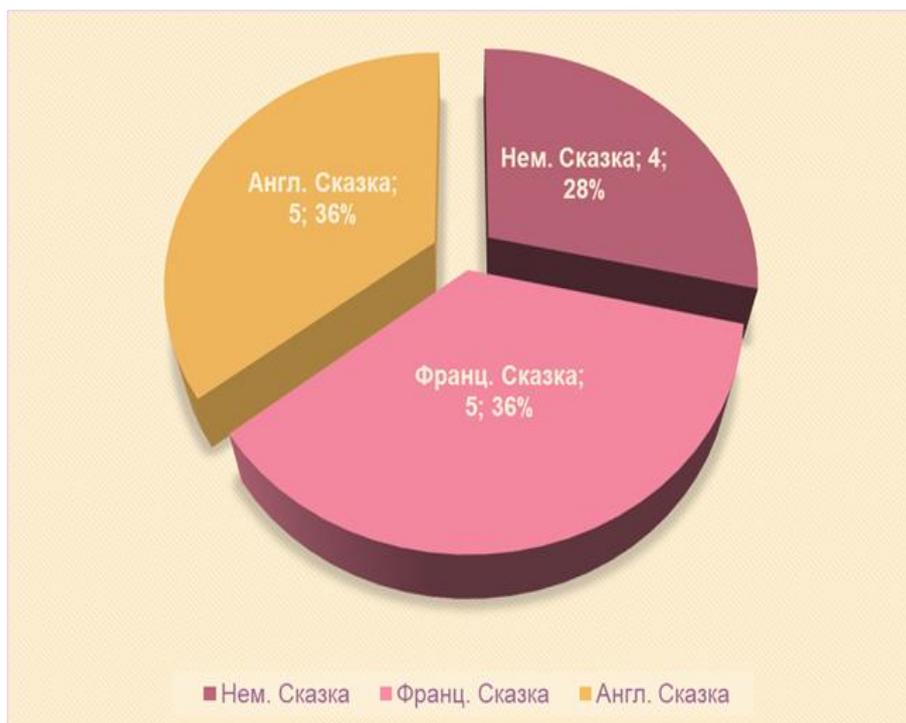


Диаграмма 1 – Количество стереотипов в немецкой, французской и английской сказках

Библиографический список

1. Жидкова Е.А. Французская волшебная сказка в аспекте перевода на русский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Дата обращения: 15.05.2024].
2. Мауткина И.Ю. Антропонимия Британских сказок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/antroponimiya-britanskih-skazok/viewer> [Дата обращения: 01.04.2024].
3. Мишенькина Е.В. Национально-культурная специфика концепта «цвет» у русских и англичан [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-spetsifika-kontsept-tsvet-u-russkih-i-anglichan/viewer> [Дата обращения: 02.04.2024].
4. Перро Ш. Французский с Шарлем Перро Кот в сапогах и другие сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litmir.club/br/?b=709538&p=5> [Дата обращения 10.03.2024].
5. По следам сказок Вильгельма Гауфа «Карлик Нос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vbaden.blogspot.com/p/blog-page_91.html [Дата обращения: 15.03.2024].
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований / год ред. А. П. Евгеньевой: 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999: Фундаментальная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://feb-web.ru/feb/mas/default.asp?feb/mas/ma0.html> [Дата обращения: 10.03.2024].
7. Стародубченко, А. Е. Немецкие народные сказки как отражение менталитета нации / А.Е. Стародубченко, К. Ю. Семёнова [Электронный ресурс] // Юный ученый. – 2023. – № 3 (66). – С. 33–36 Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/66/3441/> [Дата обращения: 02.04.2024].
8. Jack and the Beanstalk [Электронный ресурс]. – Режим доступа: = [Дата обращения: 15.03.2024].

О.В. Кравченко, А.А. Терентьев
(г. Таганрог, Россия)

ФЕНОМЕН «ВЕРЛАН» В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация. В работе предпринята попытка описания результатов исследования по выявлению особенностей верланизированной лексики, влияние которой ощущается во всех сферах французской лингвокультуры.

Ключевые слова: верлан, кодированный язык, верланизация, разговорная речь.

O.V. Kravchenko, A.A. Terentiev
(Tagangor, Russia)

THE PHENOMENON OF “VERLAN” IN MODERN FRENCH LINGUOCULTURE

Abstract. The paper attempts to describe the results of a study to identify the features of verlanized vocabulary, the influence of which is felt in all spheres of French linguoculture.

Keywords: verlan, coded language, verlanization, colloquial speech.

Любой народ гордится своим национальным достоянием, которое представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, передаваемых из поколения в поколение, все, что объединяется под термином «лингвокультура», введённым американским антропологом Майклом Агаром. Лингвокультура – это выражение результата культурно-языковой деятельности некоторой группы людей. Лингвокультура складывается из совокупности языковых картин мира лингвокультурного сообщества. Лингвокультура оказывает влияние на формирование языковой картины мира, которая включает в себя такие элементы, как грамматика и словарный запас, прошлые знания, местную и культурную информацию, привычки и поведение.

Одной из ключевых национальных категорий французской лингвокультуры выступает категория «исключительность». Идея исключительности проявляется у французов наиболее ярко в области отношения к своему языку, который является частью «национального достояния» [3].

Как известно, французы очень дорожат своим языком. Без преувеличения можно говорить о культе родного языка во Франции, как на официальном, так и обыденном уровне мышления простых французов. Об отношении французов к своему языку говорят цитаты самых ярких представителей французской нации: «Французский – это язык, который заставляет разговаривать глаза»; «Французский – это мелодия, которую никогда не устаешь слушать», «Поэзия – это музыка сердца, и французский - ее идеальная мелодия»; «Иногда достаточно одного слова на французском, чтобы превратить обычный день в нечто удивительное», «Французский – это не просто язык, это отношение к жизни».

Формирование национального языка проходило в течение нескольких столетий. Наравне с национальным французским языком во Франции формировались кодированные языки, являющиеся отражением особенностей социальной стратификации общества. Верлан – древнейший из кодированных языков, влияющий на развитие современного французского языка, которым исходно пользовались деклассированные элементы. Однако в последнее время сфера применения верлана расширяется, и он широко распространяется, например, в языке молодежи «из предместий» и не только. Влияние этого языка ощущается не только в живой повседневной речи, но и в литературе, и в искусстве, где он используется в стилистических целях.

Цель нашего исследования – изучение и выявление самых ярких особенностей использования верлана.

Объектом исследования выступают особенности верланизированной лексики.

Предметом исследования является история развития и способы употребления верлана.

Задачи исследования:

- 1) выявить исторические предпосылки возникновения исследуемого явления;
- 2) рассмотреть особенности образования верлана в современной французской речи.

Что же такое верлан? Это, прежде всего, жаргон, активно используемый молодежью. Переставляя слоги местами, молодые люди будто изобретают новые слова, на самом же деле, используя те, что уже есть в языке. Однако слоги не просто переставляют местами, но ещё и видоизменяют (например, буквы выбрасывают или подменяют звуки), чтобы добиться одинакового произношения слогов обычного слова и «слова наоборот». Примером служит само слово *verlan*, которое, на самом деле, всего лишь привычное искомому франкофону *l'envers* (наоборот).

Французский язык был издревле богат кодированными (жаргонными) языками, бывшими в обиходе у воров, нищих, попрошайек и прочих обитателей чрева Парижа, а также у бандитов, промышлявших в его предместьях. Одним из древнейших среди кодированных языков является верлан. Один из первых примеров верлана датируется XII в., когда Тристан, главный герой романа «Тристан и Изольда» («*Tristan et Iseult*»), выдает себя за другого и именуется *Tantris* < *Tristan*.

«Перевернутые слова» стали активно использоваться после Второй мировой войны, когда лингвист Гастон Эсно в 1953 году, стал «обзывать» в своих работах *Toulon – Lontou*, а *bourbon – bonbour*, после чего верлан был подхвачен молодыми людьми, преимущественно иммигрантами, проживающими в пригороде крупных французских городов, а использование верлана в песнях и кино успешно довершило его проникновение в повседневную речь французов. Уже двадцать лет назад верлан перестал считаться жаргоном, получив звание неотъемлемой части разговорной речи [2].

Со временем верлан изменился. Если поначалу в нём всего лишь менялись слоги местами, то теперь стали подменяться звуки или выкидываться произносимые буквы. Верлан – это система, а система строится по определённым правилам. Рассмотрим основные правила превращения классических слов в верлан:

1) Односложное слово, оканчивающееся на произносимую согласную или на произносимое «е» (делаем слово двусложным, меняем слоги местами, в некоторых случаях отбрасываем окончание):

Black -blackeu - keubla

Femme – meufa – meuf

Frère – reufrè, reufre – reuf

Мес – mekeu – keum.

Mère – reumeu – reum

Sac – sakeu – keussa – keus

2) Односложное слово, оканчивающееся на гласную или на произносимую согласную (меняем местами слоги, для обозначения звука могут быть выбраны другие буквенные сочетания):

Chaud – auch

Fou – ouf

Toi – ouate

Feu – euf.

3) Двусложные слова (слоги меняются местами, лишние буквы сокращаем, главное – такое же произношение):

Bizarre – zarbi

Bonhomme – nombo

Café – féca

Métro – tromé

Pourri – ripou.

4) Трёхсложные слова (здесь может быть несколько вариантов):

- переносим первый слог в конец слова:

Cigarette – garetsi

Rigoler – goleri

Travailler – vailletra.

- слово читается задом наперёд:

Calibre – brelica

Portugais – gaitupor

- третий слог становится первым

Sénégal – gal-séné – galsen.

Поддаваясь тенденциям развития современного французского языка, верланизации подвергаются не только лексические единицы, но и словосочетания. В качестве примера приведем несколько интересных выражений, образованных по правилам верлана:

C'est cheum – c'est moche – это уродливо

Laisser béton – laisser tomber – забивать, отпускать

Chelaoim – Lâche-moi- отпусти меня

C'est zarbi – c'est bizarre – это странно

Céfran – français – французский, француз

Stromaе – maetro

Таким образом, верлан, несмотря на свое древнее происхождение, является одним из современных средств обогащения французского языка. Происхождение и функционирование верлана неразрывно связано с языком деклассированных элементов, интересы которых он преимущественно и обслуживал, поскольку основная цель этих лиц – не быть понятыми. Однако в последние годы в силу происходящих процессов демократизации языка верлан начал распространять свое влияние на другие слои населения, прежде всего в молодежной возрастной группе. В настоящее время верланизованная лексика не является редкостью, хотя стиль, к которому она относится, следует признать сниженным.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь / ил. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Кравченко, О. В. Старый и современный сленг: странный мир необычайного богатства / О. В. Кравченко, А. Д. Цупко // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 6–8. – С. 31–34. – DOI 10.18411/lj-07-2020-279. – EDN DRSXXD.
3. Седых А.П. Французская лингвокультура и национальное достояние // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskaya-lingvokultura-i-natsionalnoe-dostoyanie> [Дата обращения: 23.04.2024].
4. Grevisse M. Le bon usage. Grammaire française: 13-e éd. rev. – P.: Duculot, 1993. – 1762 p.
5. Remy M. Dictionnaire du français moderne. – P.: Hatier, 1969. Réédition 1979.
6. Robert P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – P.: Le Robert, 1986. – 2171 p.

А.Н. Савицкая, Е.А. Раенко
(г. Таганрог, Россия)

КОЛОРНИМЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия колоронима, т. е. лексем, обозначающих цвет. В данной статье производится лингво-культурологический анализ колоронимов в различных языках и их восприятие в различных культурах, также рассмотрены раз-

личные аспекты колоронимов в языковой картине мира, их влияние на лингвистическое и культурное восприятие мира.

Ключевые слова: колороним, языковая картина мира, цвет, лингво-культурологический анализ, восприятие цвета.

A.N. Savitskaya, E.A. Raenko
(Taganrog, Russia)

COLORONYMS IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Abstract. The article is devoted to the examination of the concept of coloronyms, i.e. lexemes denoting color. This article provides a linguistic and cultural analysis of coloronyms in various languages and their perception in different cultures; it also examines various aspects of coloronyms in the linguistic picture of the world, their influence on the linguistic and cultural perception of the world.

Keywords: coloronym, linguistic picture of the world, color, linguistic and cultural analysis, color perception.

По мнению А. Вежбицкой, язык непосредственно отражает концептуализацию мира, а словарный состав языка служит своеобразным ключом к этносоциологии и психологии культуры [2]. Уникальный язык цвета отражает многообразные абстрактные понятия, свойственные определенному народу или этносу, образованные в результате сложившихся исторических условий под воздействием социально-культурной жизни.

В последнее время наблюдается тенденция к детальному рассмотрению колоронимов с точки зрения когнитивной лингвистики, проведению концептуального изучения данных единиц [6, 143]. Огромное внимание уделяется рассмотрению лингвокультурологической составляющей на примере нескольких сравниваемых языков для выявления дополнительного значения в формировании национальной самоидентификации [5, 9].

Колоронимы играют важную роль в языковой картине мира, так как цвета передают своеобразные культурные ассоциации и символические значения в различных культурах. Цвета также оказывают значительное влияние на человека, влияют на наше настроение, восприятие окружающего мира и даже на культурную идентичность.

В различных языках существует большое количество колоронимов, а каждый из них имеет свои уникальные символические значения и уникальные ассоциации, отражающие особенности данной культуры и менталитета народа. Например, в японском языке существует большое количество слов, обозначающих оттенки синего цвета, так как именно синий считается одним из основных цветов в японской культуре. В то же время, в русском языке особое внимание уделяется цвету белому, который имеет множество символических значений в русской культуре [1].

Колоронимы могут восприниматься по-разному в разных культурах. Например, в западных странах цвета часто ассоциируются с эмоциями (например, синий – цвет спокойствия, красный – цвет страсти), в то время как восточные культуры могут иметь совершенно другие ассоциации с данными цветами. Некоторые цвета могут иметь различные символические значения в разных культурах. Так, например, в западных странах белый цвет ассоциируется с чистотой и добром, в то время как в некоторых восточных культурах он может быть символом печали.

Каждый цвет имеет свои уникальные культурные ассоциации в различных культурах. Например, в западной культуре черный цвет ассоциируется с трауром, в то время как в китайской культуре черный цвет символизирует благополучие и процветание.

Изучение колоронимов позволяет лучше понять культурные особенности различных народов и их восприятие окружающего мира. Колоронимы оказывают значительное влияние на языковое и культурное восприятие мира, т.к. они отражают отношение человека к окружающей среде, его эмоциональное восприятие мира, а также отражают культурные особенности его народа.

Изучение колоронимов помогает лингвистам и культурологам лучше понять менталитет различных народов и их взаимодействие с окружающим миром.

Таким образом, колоронимы отражают культурные различия в восприятии цветов и их значений, и могут быть отличительной чертой различных языков и культур [3].

Большое влияние колоронимы оказывают на способ восприятия и интерпретацию текста [4]. Например, у разных культур могут быть различные ассоциации и значения у цветочных терминов, что может привести к недопониманию или неправильному толкованию всего текста.

Существует несколько различных аспектов, которые помогают глубже изучить природу и значение колоронимов в языковой картине мира:

1. Культурологический аспект.

2. Лингвистический аспект: в разных языках цвета могут иметь различные названия и ассоциации. Для английского языка характерно использование колоронима «blue» для обозначения всех оттенков синего, в то время как в русском языке используется два колоронима – «синий» и «голубой».

Кроме того, в русском языке существует большое количество цветообозначений для разных оттенков синего и голубого (лазурный, лазоревый/лазуревый, бирюзовый, небесный и т. д.).

3. Психологический аспект: цвета могут оказывать влияние на эмоциональное состояние людей и их поведение. Например, красный часто ассоциируется с энергией и страстью, в то время как голубой с миром и состоянием эмоционального спокойствия.

4. Религиозный аспект: в некоторых религиозных традициях цвета имеют особое значение и могут быть использованы для символического представления различных аспектов веры.

5. Историографический аспект: историческое изучение колоронимов.

Для того чтобы понять какую роль колоронимы играют в языковой картине мира, и насколько в целом данная тема освещена в обществе, был проведен опрос «Колоронимы и их роль в языковой картине мира».

Данный опрос был создан с помощью Google Forms, в нем принимали участие студенты в возрасте от 18 до 30 лет. Количество респондентов – 10 человек.

Некоторые из ответов респондентов были следующими:

1. Как вы думаете, насколько важны колоронимы для выражения эмоций и описания предметов в языковой картине мира?

10 ответов

Незаменимы

На %70 думаю важны

Субъективно важны

Важны

думаю, что иной раз необходимы, чтобы более глубже выразить то, что ты хочешь или чувствуешь. или же выразить их с другой точки зрения

Важны для яркости речи

Очень важны, так как могут передать настроение, чувства, а также облегчить визуализацию идей и мыслей автора

Мне кажется, что использование колоронимов делает язык богаче, а выражение эмоций и описание предметов и явлений более ярким и лично окрашенным, помогает понять отношение отдельно взятого человека.

Рисунок 1 – Ответы респондентов

2. Какие ассоциации вызывают у вас различные колоронимы и как они влияют на ваше восприятие окружающего мира?

10 ответов

Очень позитивно и эмоционально, иногда приятно когда соотношение подобного проскальзывает в разговоре

Я думаю они описывают эмоции

Часто использую в своей речи

красный для меня является гневом, чем-то сильным и яростным. то что накалилось. желтый - разлука. розовый и голубой часто приписывают к полу, розовый - девочка, голубой - мальчик. или же фраза "голубых кровей" обозначает статус человека и его привилегии.

Хорошо передают настроение, когда слышишь такое описание, сразу представляешь все в этом цвете

Зелёный - молодость, свежесть, свобода, богатство; красный - власть, опасность, доминантность; синий - спокойствие, умиротворённость; жёлтый - оптимизм, радость, но в то же время какая-то неприятная нотка предательства; фиолетовый - магия, таинственность, мистика. Помогают лучше считывать информацию

Рисунок 2 – Ответы респондентов

3. Какие языки, на ваш взгляд, богаче всего в использовании колоронимов и как это отражается на их культуре и общении?

10 ответов

Английский, возможно другие тоже, но я не знаю

Английский. Имеет историческое развитие

думаю, что английский. у них часто встречается описание эмоций с использованием колоронимов

Английский? Помню больше всего таких слов в нем

Русский. За счёт большой вариативности в написании колоронимов (типо зелёный, зеленоватый, зелёнекий и т.д.) Легче выразить оттенки, полутона и неполные состояния. За счёт чего язык более насыщенный

Пожалуй, языки южных стран более богаты колоронимами - это напрямую связано с разнообразием красок, окружающих их в природе. Отражается это в живописи, костюмах, эмоциональности при общении.

Я считаю, что в английском языке они используются более чаще и раскрыты по смыслу больше

Рисунок 3 – Ответы респондентов

4. Считаете ли вы, что различия в использовании колоронимов могут приводить к межкультурным недопониманиям и как это может быть преодолено?

10 ответов

Да

конечно. в корее красные чернила нельзя использовать в написании, потом что он относится к смерти. у нас же оценки и исправления делают красной ручкой. я синий в большинстве не означает "мне грустно" и поймут совершенно не так. ознакомление и расширение это темы могло бы помочь.

Могут приводить. Преодолеть только объяснением значения, наверное, добавлять дополнительные значения этих слов в словари широкого пользования

Да, из-за разного культурного значения. Может быть преодолено за счёт информированности, повышения осведомлённости

Безусловно, это приводит к недопониманиям при недостаточном знании иностранного языка, так в разных языках колоронимы могут соотноситься с совершенно разными, порой противоположными понятиями и явлениями, а также местным колоритом и обычаями. Иногда один и тот же цвет в разных языках может иметь противоположное значение, а разные эмоции и отношение не совпадать при выражении их с помощью цвета.

Я считаю, что различия в использовании колоронимов могут приводить к недопониманиям.

Рисунок 4 – Ответы респондентов

5. Какие еще аспекты роли колоронимов в языковой картине мира вы считаете важными?

10 ответов

Просто отлично для экстравертов 😊 Им всегда требуется создавать красивую картину для описания своих чувств

Затрудняюсь ответить

Затрудняюсь ответить

Эмоциональный

не могу привести примеры

Помогают развить абстрактное мышление) придумай как это чувствовать себя в каком-то цвете

Культурные, географические, исторические, политические

На мой взгляд, изучение слов, обозначающих цвет в том или ином языке, способно помочь лучше изучить и понять культуру и менталитет носителей других языков.

Рисунок 5 – Ответы респондентов

Таким образом, проведенное исследование подтвердило тот факт, что колоронимы играют значительную роль в языковой картине мира, отражают культурные особенности различных народов и их восприятие цвета.

Цвета могут оказывать влияние на образ жизни, традиции, менталитет и эстетические предпочтения людей. Колоронимы являются важными элементами лингвистического и культурного восприятия мира, их значение следует учитывать при изучении и анализе языков и культур различных народов.

Колоративная лексика занимает важное место в составе любого языка и призвана отражать особенности восприятия объектов окружающей действительности, что обусловлено спецификой национального характера, историей народа, особенностями менталитета, религии, культуры и языка. Изучение колоронимов помогает лучше понять культурное своеобразие и взаимодействие различных языков. Анализируя результаты проведенного опроса, можно отметить, что проблема изучения колоронимов достаточно актуальна и заслуживает дальнейшего изучения в рамках межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке. – М.: Наука, 1975. – 288 с.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Гладкова Е. С. Лингвокультурный аспект цветообозначений. – Казань: Молодой ученый, 2016. – 633 с.
4. Грановская Л.М. Цветообозначение в истории русской лексики // Русская историческая лексикология. – М.: Наука, 1968.– С. 83 – 90.
5. Кравец О.В. Лингвокультурологические особенности компаративных конструкций в русском и английском языках // Личность в межкультурном пространстве: материалы VII Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2012. – С. 268–273.
6. Павленко Л.Г., Черникова Р.Ю. Семантико-когнитивная классификация концептов английских фразеологических единиц с элементами цветообозначений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота, 2020. – Т. 13. –№ 12. – С. 143–151.

Д.Е. Телицын

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – В.П. Овчаренко, канд. пед. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация. В данной статье выясняется, способен ли искусственный интеллект перевести поэтический текст так же качественно, как человек и приводятся два сравнения разных стихотворных произведений на разных языках. Эти сравнения основаны на теоретическом исследовании, также приведённом в статье. Выводы дают общее представление о переводческих возможностях искусственного интеллекта и отвечают на вышеставленный вопрос.

Ключевые слова: перевод, искусственный интеллект, поэзия, стихотворение, творчество.

D.E. Telitsyn
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – V.P. Ovcharenko, Ph.D. of pedagogy

AI IN POETRY TRANSLATION

Abstract. This article ascertains whether artificial intelligence is capable of translating poetical texts as qualitatively as a human being by giving three comparisons of different pieces of poems in different languages. This comparison is based on the theoretical material proposed in the article. The conclusions are to give general idea of the abilities of artificial intelligence and answer the previously asked question.

Key words: translation, artificial intelligence, poetry, poem, creativity.

Enhanced development of artificial intelligence (AI) through the last few years raises a number of issues which are still to be discussed. As it is obvious that modern technologies are definitely able to complete a wide variety of tasks, the scientists should observe if AI can become as imaginative as human beings. This article analyzes the capabilities of AI and gives a subjective answer to the question ‘whether it is possible to interpret a piece of rhymed text with a usage of a computerized translator?’

First of all, let us introduce the concept of poetic function of language, which means a function of language which main purpose is to produce an aesthetic sensation of beauty, pleasure, or grace. In this language function, the main element is the way a message is communicated, and not just the message itself. This is because there can be many ways of communicating the message using different expressions and intonations [8]. To translate a poem may mean to adhere to this function as well as to all the other functions of language.

Also, it is essential to emphasize the main peculiarity of poetry, which is the personal style of the author. It always consists of artistic image, rhyming and rhythm scheme, set of artistic expressions and phonetics. The listed points in a certain combination form a unique style of the author. To interpret a poem, translator should consider all these constituent parts. As Kornei Chukovsky wrote: ‘The one who is not sensitive to the style has no right to engage in translation: he is a deaf man trying to reproduce the opera which he has seen but has not heard’[1]. This means that translator should rewrite the original text in a different language to within a single sound, what is simply impossible because every language has its own phonetic system and combinations of sounds. Nothing, enclosed in the musical foundations of verse for the purpose of harmony, can be translated from one language into another without disturbing its entire harmony [2].

Although it has been stated that poetry translation is impossible to exist, it should be clarified that at this point the process of interpretation only becomes more imaginative. In other words,

translator, in some way, creates a new poem that is as identical to the original text as it is possible. It may be stated that adaptation of a poem is a process of not translating, but mostly of creating a close parody in another language. It indicates that a person or computer that works with the text should have a developed creativity, otherwise the result would be regarded as substandard. It follows that it is necessary to examine whether artificial intelligence is capable of achieving the required level of creativity at the present stage of its development.

This article is to examine neural networks that work with different kinds of texts. One of the most popular among them is ChatGPT. The principle of its work is rather simple: the model is being trained on a considerable amount of textual data to gain insight into the different contexts, styles and types of information used in communication; when you ask a question, the model analyses the context of your query, accounting previous interactions, and generates an answer based on its learning. The answers are generated basing on probabilistic predictions and contextual information from the training corpus of data.

This means that AI uses strictly defined templates to fulfil the tasks. Is this mode of operation appropriate for poetry translation which is considered to be a creative task?

B. Sarnov wrote: ‘The dust of impressions has settled into stone. The artist feels like he is free to carve everything he wants out of this stone. He only carves life. Imagination is the figment, the figment of the observations’ [7, 11]. That means that an artist creates his art basing on his own life observations, what is nearly identical to the principals of AI work. However, AI generates text on the basis of previous usage of unadulterated information while a human may add artistic exaggeration that he invented with creative thinking that is capable of connecting the unconnectable. Here emerges a great problem, because the act of translation implies understanding of authors idea, encapsulated in an artistic image, which is often new for a computerized database but is obvious to a living person. Furthermore, this idea must be enclosed in a strict structural composition (rhyme and rhythm) and this aspect further complicates the task of translation.

For example, let us refer to the lines from “Time” by P. B. Shelley. “Unfathomable Sea! whose waves are years, / Ocean of Time, whose waters of deep woe / Are brackish with the salt of human tears!” [4]

They are translated by Sergey Semenov into Russian this way: “Необъятное Море! чьи волны - года. / Океан! Эти воды глубокого горя / Просолились слезами людскими дотла” [5]. Chat GPT translates these lines this way: “Неисповедимое море! Чьи волны – годы, / Океан Времени, воды глубокой скорби, / Пропитаны горькостью людских слёз!”

The first expression ‘unfathomable sea’ is translated by ChatGPT in a correct way and is semantically preserved. It is important to pay attention to the expression ‘brackish with the salt of human tears.’ S. Semenov keeps this line preserved. The neural network, on the other side, trans-

lates it as ‘пропитаны горькостью людских слёз’, what is correct according to Russian system of collocations, but totally incorrect according to the authors intent as he implied the image of the salty sea, not the bitter one, there is no artistic embellishment in this line. Furthermore, ChatGPT does not preserve rhythm and rhyme, what is incorrect because ‘in the separation of form and content, form becomes separated from the process of creating the poem. In turn, the work becomes independent of the author's intention’ [6, 365].

Another example is the avant-garde poetry of the 20th century. It is often based on citations, semi-citations, allusions, echoes, references, which may be obvious and may be not, hidden dialogues etc. Preservation of the sense (which can also be included in the rhythm as a hidden reference) is of highest importance for this kind of literature. Is AI able to complete such a task?

The translation of “Домашнее музицирование” by Lev Rubinstein vividly illustrates the difficulty of working with modern avant-garde poetry. Let us refer to the article of a French translator Hélène Henry-Safier which is called “How to translate modern avant-garde poetry?”

‘But, when the reference to specificity of Russian literature is obvious, ..., it becomes nearly impossible to convey the “second level” of the poem to an unaware, “deaf” French reader, because it is already a problem of "ear" and "hear", but not of the knowledge,’ [3] – writes Hélène Henry-Safier.

As the trochaic trimeter, used in a “song” part of a poem, refers to the whole tradition of classic Russian prosody and also reminds rhythm of a simple folk song, it is vital to preserve this rhythm system and, therefore, the reference, or, at least, the feeling of reference to the literary background and folklore. H. Henry-Safier does very inventively: she combines translated lines from the original text with fragments from another, French, verse, which is also created on the basis of a folk song. ‘The poem of Hugo was especially useful, because its theme (morning dawn) is the same as in the Rubinstein’s poem, so I could use it as a general “symbol” of poetry, partly using it for adaptation of the song, and, at the same time, giving a literal translation of the original. I just “glued” the selected verses of Hugo into the translation, appending hidden references, and so there obtained a kind of supertext, which overtones are reasonable for French readers...’ [3]

Artificial intelligence is not capable of giving such an adaptation, because it is aimed only for translating. The French variant given by AI is adequate in meaning, but it does not give the whole sense of the depth of the literal background, which makes the poem so unique and interesting. Computerized translation preserves no rhythm, nor reference, which play vital role in the poem, so its text may be considered as substandard.

The visual comparison of the lines is given below:

Original lines	H. Henry-Safier's adaptation	ChatGPT's translation
Небо голубеет, Месяц побледнел. —	L'aurore s'allume, (Hugo) La lune blêmit (Rubinstein) —	Le ciel devient bleu, La lune a pâli. —
Птичка пробудилась – Вот и ночь прошла.	L'oiseau s'éveille, (Rubinstein) L'ombre épaisse fuit. (Hugo)	L'oiseau s'est réveillé – Et voilà, la nuit est passée.

Conclusions from the above-described observations:

1. AI is not capable of preserving the elements of poetic function of language (alliteration, author's epithets, dynamics, etc.)

2. Artificial intelligence has a solid base to translate simple rhymed texts with preservation of general meaning. However, it cannot adhere to the original structural component of a poem, in spite of its own statement of its ability to do this.

3. AI cannot adhere to the “big” context of a poem and its references, giving mostly literal translation, as changing of some parts of the original text for the purpose of preserving the aesthetic function is not a part of AI's algorithm. It translates, but not adapts.

4. As the process of poetical translation was considered to be a fully creative task, AI should not be regarded as a technology capable of completing it.

To generalize all of the above, it would be said that at the recent stage of its development, artificial intelligence is not capable of translating poetical text, considering the principles of its work and, what is more important, the provided examples. It remains only to monitor the development of this technology.

Библиографический список

1. Chukovsky K. I. I. High art / K. I. Chukovsky. – Exclusive: Russian classics. – Moscow: AST, 2022. – 480 p.
2. Cited in: M. P. Alekseev. The Problem of Artistic Translation. – Irkutsk, 1931
3. Henry-Safier, H. How to translate modern avant-garde poetry? / H. Henry-Safier // Gorky: digital journal. – URL: <https://gorky.media/context/kak-perevodit-sovremennuyu-russkuyu-avangardnuyu-poeziyu/>. – Publication date: 12.02.24.
4. Poetry: website. – URL: <https://www.poetry.com/poem/29290/time> [Date of reference: 29.12.2023]
5. Poezia.ru: website. – URL: <https://poezia.ru/works/110986?ysclid=lqqtj0bsu4745761211> (date of reference: 29.12.2023)
6. Pribytkova, I. V. The problem of poetic translation / I. V. Pribytkova // Young Scientist. – 2020. – № 2 (292). – P. 363–369. Sarnov, B. The burden of talent / B. Sarnov. – M.: Soviet writer, 1987. – 384 p.
7. What is the Poetic Function? 20 Examples // [https://www.lifepersona.com/what-is-the-poetic-function20-examples#:~:text=The%20Poetic%20function%20Is%20considered,-expressions%20and%20intonations%20\(Exemplode.com%2C%202017\):](https://www.lifepersona.com/what-is-the-poetic-function20-examples#:~:text=The%20Poetic%20function%20Is%20considered,-expressions%20and%20intonations%20(Exemplode.com%2C%202017):) site. – URL: Life Persona [Date of reference: 26.02.2024].

ЧАСТЬ 3

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Э. Бурок, В.В. Королькова
(г. Таганрог, Россия)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье будут рассмотрены современные методология оценивания обучающихся на разных ступенях. Также будут представлены современные приемы оценивания предметных и метапредметных результатов. И как современные способы оценивания влияют на работу учителя и обучающихся.

Ключевые слова: современные методы оценивания, результат, метод, портфолио, мониторинг.

T.E. Burok, V.V. Korolkova
(Taganrog, Russia)

INNOVATIVE ASSESSMENT METHODS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article will consider modern methodology for evaluating students at different stages. Modern techniques for evaluating subject and meta-subject results will also be presented. And how modern methods of assessment affect the work of the teacher and students.

Keywords: modern evaluation methods, result, method, portfolio, monitoring.

Впервые система оценивания знаний школьников появилась в шестнадцатом веке, с целью более гуманного отношения к обучающимся, а также отмены телесных наказаний. Впервые появилась трехступенчатая система оценивания: высшая, средняя, низшая. В 1937 году, эта система была изменена, и появилась уже привычная нам пятибалльная шкала оценивания. Но современные реалии и современные законы образования диктуют нам уже другую систему. С изменением влияния инновационных технологий на жизнь людей, а в частности обучающихся, педагогам приходится искать более новые методы оценивания.

Оценивание — это контроль качества образования [2, 35].

Оценивание — это способ коррекции деятельности обучаемых, с помощью которого учитель определяет уровень подготовленности ученика [4, 34].

Новый образовательный стандарт устанавливает новые требования к результатам усвоения образовательной программы, по которым обучающийся должен самостоятельно кон-

тролировать свою деятельность, владеть основами самоконтроля, самооценки, адекватно оценивать свои достижения.

Но для того чтобы учащийся мог правильно оценить свои знания, ему необходимо знать правила оценивания, ведь по ФГОС оценка – это особое действие, которое должно отражать то, чему научился обучающийся, насколько он продвинулся к цели, что нового узнал. Для этого учителю необходимо поделиться с обучающимися правильными стандартами оценивания, рассказать о критериях.

В современном образовании присутствует несколько критериев оценивания:

- Оцениваются не только предметные достижения, а также и метапредметные;
- Оценивание должно осуществляться на каждом уроке;
- Обучающиеся принимают активное участие в процессе оценивания, при помощи самоконтроля и взаимоконтроля;
- Также сравниваются результаты не других учеников, а прошлые результаты одного ученика;
- Оценивание производится по ранее известным критериям.

В данном случае оценка может являться стимулом и мотиватором для обучающегося, что способствует его развитию.

Для реализации всех этих принципов учителю необходимо правильно подобрать инструменты оценивания. Предмет иностранный язык является достаточно сложным для обучающихся, что приводит к непониманию и нежеланию изучать его. Но при правильном построении системы оценивания ученики могут стать достаточно замотивированными для его изучения.

Одной из современных систем контроля является мониторинг. Мониторинг – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе. В современном образовании в качестве мониторинга выступают экзамены, которые обучающиеся сдают в 9 и 11 класса (ОГЭ и ЕГЭ), также в качестве мониторинга можно считать ВПР, по иностранному языку проверочная работа проводится в 11 классе, до этого можно было отследить качество знаний и в 7 классе.

Но каждый педагог может создать собственную систему мониторинга для каждого класса и каждого обучающегося. В современной системе образования, где оценки достаточно «прозрачны» и выставляются в электронной системе, каждый учащийся может самостоятельно оценить свои достижения.

Многие педагоги уже давно на своих уроках применяют кейс-измерители. К ним можно отнести: портфолио, проекты, контекстные задачи. Кейс- метод развивает различные навыки у обучающихся: самоорганизацию и самореализацию, работу с различными источни-

ками информации, индивидуальную и групповую работу. В отличие от задач, которые ставились перед учащимися ранее, кейс имеет несколько решений, он помогает решать сложные задачи.

Данный метод можно применять начиная с начала начальной школы, ведь учащиеся начиная изучать иностранный язык, могут начать собирать собственное портфолио (участие в олимпиадах, конкурсах и т. д.). Портфолио помогает поддерживать высокую мотивацию учащихся, а также повышает самодисциплину обучающихся и помогает достигать поставленных целей.

Проектная деятельность в современной школе является одним из ключевых методов оценивания знаний учащихся. Проект – это самостоятельная работа обучающегося над задачей, поставленной педагогом. В проекте развиваются творческие способности, а также это возможность показать свои знания на практике. Проектная деятельность предоставляет огромные возможности, отличные от традиционного урока. Этот метод действенен на любом этапе развития обучающихся. Этот метод чаще всего направлен на самостоятельную деятельность учащихся, но также может быть использован как и групповая система оценивания.

Например, в начальной школе, дети могут создавать свои мини книги по различным темам. На основном этапе, рассказывать о темах, которые им интересны, а в старшем звене, обсуждать глобальные проблемы.

Кейс-измерители являются очень хорошим дополнением к современной системе оценивания, они помогают не только педагогу, но и обучающимся.

Многие педагоги разрабатывают различные системы оценивания. Так, например О.Н. Крылова в методическом конструкторе предлагает следующие группы приемов:

1. Сочинения. Эссе. Заметки;
2. Высказывания;
3. Матрицы. Алгоритмы. Карты;
4. Таблицы оценивания.
5. Сигналы;
6. Ученик в роли учителя;
7. Перевод информации [1].

Данные примеры применимы также на любом этапе обучения. Каждый из них учитель может подстроить под свой урок и обучающихся, в зависимости от их мотивации и уровня владения языком.

Современная система оценивания, помогает не только педагогу, но а также и обучающимся, ведь применение различных методов оценивания, улучшает и повышает их мотивацию, способность к самоконтролю, а главное заинтересованность в предмете.

Библиографический список

1. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Приемы формирующего оценивания: методический конструктор: методическое пособие. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 80 с.
2. Ксензова Л. Ю. Оценочная деятельность учителя / Ю. Л. Ксензова. – М, 2000. – 67 с.
3. Мылова И.Б. Инновации в образовательных технологиях: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во АППО, 2012.
4. Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 3–43.

Т.Э. Бурок, Я.В. Маркина
(г. Таганрог, Россия)

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Статья посвящена вопросам интеграции Интернет - ресурсов в образовательный процесс. В статье рассматриваются актуальные вопросы использования сети Интернет, даётся определение данного образовательного средства, рассматриваются его преимущества и подтверждается актуальность их использования при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: информационные технологии, Интернет-ресурсы, дидактические задачи, преимущества использования.

T.E. Burok, Ya.V. Markina
(Taganrog, Russia)

ADVANTAGES OF USING INTERNET RESOURCES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the integration of Internet resources into the educational process. The article discusses topical issues of using the Internet, defines this educational tool, examines its advantages and confirms the relevance of their use in teaching foreign languages.

Keywords: information technologies, Internet resources, didactic tasks, modern technologies.

XXI век – век информационных технологий, век, когда прогресс опережает жизнь, и необходимость внедрения информационных технологий становится всё очевиднее.

С каждым годом учителя все больше осознают необходимость использовать новые информационные технологии и при обучении иностранным языкам в своей педагогической деятельности. Вопрос интеграции и применения Интернет-ресурсов очень актуален в настоящее время, так как использование их как средства обучения способствует реализации целей и задач обучения и воспитания. Внедрение новых технологий необходимо рассматривать как важнейшее условие разнопланового развития учащихся, как интеллектуального, творческого, так и нравственного.

В информационной культуре учитель должен стать координатором информационного потока, поэтому ему необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с учащимися.

Социальные сети в обучении помогают повысить мотивацию изучать иностранный язык как на занятиях, так и самостоятельно, что так же повышает эффективность усвоения материала. Изучение именно иностранного языка через социальные сети позволяет реализовать в полной мере принцип наглядности, помогая учащимся понять, как и зачем использовать полученные знания.

Использование Интернета позволяет эффективно решать целый ряд дидактических задач: активизировать мыслительные способности учащихся, привлекать к работе пассивных учеников, делать занятия более наглядными, обеспечивать учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, аутентичными текстами, приучать учащихся к самостоятельной работе с материалами, обеспечивать моментальную обратную связь, повышать интенсивность учебного процесса, обеспечивать живое общение с представителями других стран и культур, формировать умения и навыки эффективного чтения, письма и аудирования, монологической и диалогической речи, расширять словарный запас, воспитывать терпимость, восприимчивость к духовному и познавательному опыту других народов, реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению, формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность и др. [3, 363–364].

С помощью интернета ученики ведут беседу со своими партнерами по переписке в правильной и интересной форме, давая как фактическую информацию, так и свои комментарии по данной проблеме (выражение своего мнения, указание причин). Они овладевают техникой ведения беседы (правильное начало и заключение письма, умение расспросить, дать информацию, сделать выводы) [2, 60], также они отрабатывают навыки использования грамматических и лексических средств.

Сегодня интернет со всеми его возможностями является неотъемлемой частью обучения иностранным языкам. Особенно активно и с удовольствием ученики используют социальные сети при обучении иностранным языкам.

Термин «социальная сеть» появился в работе Джеймса Барнса «Классы и собрания в норвежском островном приходе» еще в 1954 году. Это социальная структура (математически – граф), состоящая из группы узлов, и которыми являются социальные объекты (люди и организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений). Этот термин получает широкое распространение и во второй половине XX века становится общеупотребительным в английском языке [2, 61].

Социальные сети предлагают своим пользователям разнообразные инструменты для поиска друзей и знакомых, взаимодействия и самовыражения. Сайты поддерживают создание пользовательских профилей, возможность приглашать друзей, обмениваться сообщениями (как текстовыми, так и аудио и видеосообщениями), выкладывать фотографии и видеозаписи и отмечать на них друзей; также среди популярных функций - «стена» пользователя, на которой друзья могут оставлять публичные сообщения. Пользователи имеют возможность контролировать уровень доступа к информации, опубликованной в профиле, определяя с помощью настроек приватности кто имеет доступ к той или иной ее части.

Коммуникативная направленность, лежащая в основе обучения иностранному языку, находит свою реализацию в базовой структуре любой социальной сети, а именно:

- Аудирование (возможность слушать речь носителей языка, аудиозаписи доступны в разнообразных форматах и на любом языке).

- Аудио – визуальные средства обучения (видеозаписи также доступны для просмотра на любом языке).

- Текстовые сообщения (тренировка правописания при общении непосредственно с носителями языка).

- Аудио/видеосвязь (непосредственная практика живого общения с носителем языка).

- Фотографии (иллюстрации культуры и быта страны изучаемого языка).

Из всего вышеуказанного можно сделать вывод, что социальные сети могут успешно выступать средством обучения иностранному языку в школе. Для реализации актуальных требований образования должны быть разработаны новые формы обучения, которые позволят улучшить качество обучения иностранным языкам в школе. Одной из таких форм является обучение учащихся с помощью сети Интернет, помогающий решать целый ряд дидактических задач, такие как увеличение наглядности заданий, обеспечение моментальной обратной связи с учащимися, реализация лично- ориентированного и дифференцированного подходов к обучению, а так же многих других. Одним из таких средств является социальная сеть – сайты, предлагающие своим пользователям разнообразные инструменты для взаимодействия друг с другом. Для изучения иностранных языков данные платформы особенно подходят ввиду коммуникативной направленности, лежащей в основе обучения иностранному языку и находящей свою реализацию в Интернете [1, 124].

Кроме того, имея широкую распространённость среди подростков, для которых в силу возрастных особенностей имеет огромное значение утверждение своего достоинства и престижа среди товарищей, социальные сети как нельзя лучше поднимут мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и, как следствие, улучшат качество усвоения материала.

Библиографический список

1. Варшауэр Марк, П. Фон Уиттекер. Интернет для обучения английскому: Рекомендации для преподавателей / под ред. Джеке К. И Вилли А. Ренэндья // Методология преподавания иностранных языков: Антология Существующей практики. Изд-во Кембриджского университета. – 2007. – С. 119–127.
2. Грин Н. В. Интернет как средство обучения // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 59–61.
3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Использование новых учебных Интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 363–371.
4. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 54–59.

В.М.Войченко, А.А.Овчарова
(г. Таганрог, Россия)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В последние годы актуальность интернет-мемов для обучения разным дисциплинам неустанно растет. Данная статья посвящена дидактическому потенциалу интернет-мемов для обучения английскому языку. В качестве примеров анализируются мемы, взятые из Интернет-ресурсов, а также мемы, которые были созданы в процессе написания статьи.

Ключевые слова: Интернет, мем, обучение, наглядность, методика, дидактический потенциал.

V.M. Voychenko, A.A. Ovcharova
(Taganrog, Russia)

DIDACTIC POTENTIAL OF INTERNET MEMES WHEN TEACHING ENGLISH

Abstract. In recent years, the relevance of Internet memes for teaching various disciplines has been growing relentlessly. This article is devoted to the didactic potential of Internet memes for teaching English. As examples, memes taken from Internet resources are analyzed, as well as memes that were created during the writing of the article.

Keywords: Internet, meme, learning, visibility, methodology, didactic potential.

Актуальность проводимого исследования продиктована тем, что популярность интернет-мемов в современном мире неустанно растёт, вместе с этим растёт и их обучающий потенциал. Интернет-мемы используются при обучении различным предметам для разновозрастной аудитории. Сегодня существуют определённые сервисы для создания мемов в обучающих целях, поскольку современными методистами уже доказана их дидактическая эффективность.

В процессе изучения английского многие люди забывают, что язык — это не только правила и упражнения. Это огромная система, которая основана на ежедневном образе жизни обычных англоязычных людей. Несмотря на то, что мемы создаются, чтобы развлекать, они раскрывают социокультурные изменения в обществе, показывают актуальные вопросы и тренды.

В цели предпринимаемого исследования входило раскрыть дидактический потенциал интернет-мемов для обучения иностранным языкам путём решения следующих задач:

1. Собрать материал по проблеме исследования;
2. Проанализировать имеющиеся мемы в сети Интернет;
3. Систематизировать интернет-мемы по различным видам речевой деятельности;
4. Разработать свои обучающие мемы по наиболее проблемным или каверзным темам.

Как известно, «мем — это единица значимой для культуры информации» [5]. В самом общем смысле мемом принято считать любую идею, символ, манеру, ситуацию или образ действия, которые осознанно или неосознанно передаются от человека к человеку посредством речи, письма, видео, ритуалов, жестов и т. д. Термин «мем» и его понимание были введены эволюционным биологом Ричардом Докинзом в 1976 году в книге «Эгоистичный ген» [2, 318].

Под дидактическим потенциалом в исследовании понимается «совокупность методов, средств, форм и способов обучения, обеспечивающих эффективность достижения целей обучения с учетом содержания, закономерностей и принципов» [1, 3].

Следует отметить, что предложенное исследование затрагивает конкретную возрастную группу – учеников старших классов (в возрасте от 14 до 18 лет) и студентов колледжей и ВУЗов.

На уроках развития иноязычного речевого умения мемы могут найти широкое применение в качестве опор. В процессе овладения говорением на иностранном языке обычно используется большое количество разнообразных видов опор, которые распределяются в цикле уроков с учетом закономерностей обучения, соотносимых с природой и структурой речевого умения. Благодаря многообразию форм представления информации. Следует дать определение понятию наглядность:

1. Свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания для познающего субъекта;
2. Один из принципов обучения [4].

Различные виды наглядности выполняют различные функции. Одни содействуют оживлению представлений (картины, предметы жизни), другие являются опорой для отвлеченного мышления. Мем относится к изобразительному виду наглядности.

Воспитательный аспект иноязычного образования представляет возможным, например, использование мемов на уроках иностранного языка как источника понимания основ поведения в учебном коллективе и шире в обществе.

Применение интернет-мемов на уроках также способствует сближению учебного коллектива, установлению дружеских отношений, адаптации новых членов группы, предоставлять возможность более детального знакомства с учениками.

При реализации развивающего аспекта иноязычного образования интернет-мемы могут применяться для развития внимания, творческих способностей и критического мышления обучающихся. Мемы отражают реальную жизнь, способны выявлять как острые, так мало заметные проблемы, поэтому они являются прекрасным материалом для дискуссий. В некоторых мемах юмористически, сатирически, а иногда и с сарказмом представлены те или иные аспекты жизни, государства, люди и т. д. [1, 2, 3, 4, 6, 7].

В качестве средства развития внимания обучающихся можно пользоваться, например, мемами, содержащими различную недостоверную информацию.

Улучшение внимания будет происходить в процессе выявления несоответствий и их исправления.

В предложенной статье на конкретных примерах показаны особенности применения мемов в обучении грамматике, лексике, а также трудности внедрения данной методики в образовательный процесс.

I. Применение интернет-мемов для изучения грамматики английского языка.

Английский язык сложен и многогранен, а времена глаголов в английском языке – одна из самых непростых тем для российских школьников. В русской грамматике мы различаем лишь три времени: прошедшее, настоящее и будущее, в то время как в английской их насчитывается двенадцать. На рисунке 1 В.И. Ленин. Картинка наглядно показывает разные времена в английском языке в доступной для школьника форме.

	Simple	Continuous	Perfect	Perf-cont
Past	 Ленин был жив	 Ленин жил какое-то время	 Ленин жил, но потом перестал	 Ленин некоторое время был жив, а потом умер
Present	 Ленин жив	 Ленин живёт сейчас	 Ленин уже не жив	 Ленин долго жил, но только что распался
Future	 Ленин будет жив	 Ленин будет жить долго, но потом устанет	 Ленин будет жив до 1924 года	 Ленин распадется на мёд и плесень и закончит к обеду

Рисунок 1

II. Применение интернет мемов в изучении лексики английского языка. Лексика английского языка - это совокупность слов, устоявшихся идиоматических выражений и словосочетаний данного языка.

Рассмотрим изучение лексики на конкретном примере. На рисунке 2 сверху изображен ряд синонимов к слову "like". Часто обучающиеся, даже зная слова со схожим значением, предпочитают их не использовать. Этот мем довольно четко отражает эту ситуацию. Похожую тенденцию можно заметить и на рисунке 4. Для слова "happy" существует достаточно синонимов: "glad", "optimistic", "joyful".

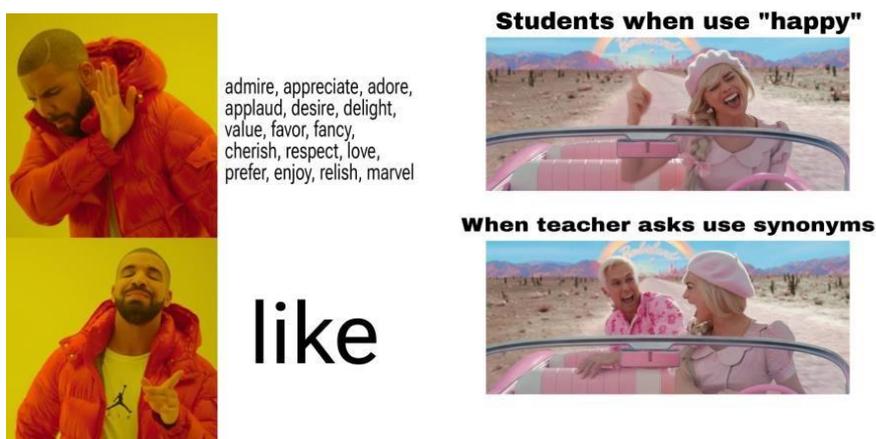


Рисунок 2

Рисунок 3

В рамках проводимого исследования нельзя не отметить иллюстрации английских идиом в мемах, отражающих буквальное значение устойчивых выражений с переносным смыслом. Данные примеры можно использовать на занятиях, поскольку визуальный образ сразу «врезается в память» и способствует скорейшему запоминанию идиомы или фразеологизма. На рисунке 4 изображена идиома, которая воспринимается буквально, не в переносном значении. При переводе различных текстов, обучающиеся сталкиваются с трудностями перевода именно идиоматических выражений. Так, baking soda (пищевая сода) автором картинки передаётся как газировка, которая собирается испечь торт.



Рисунок 4

Итак, можно сделать вывод о том, что при применении мемов на занятиях преподаватель должен учитывать следующие факторы:

- общие цели обучения, воспитания и развития человека;
- конкретные образовательно-воспитательные задачи;
- уровень мотивации обучения;
- особенности методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержание материала;
- время, отведенное на изучение того или иного материала;
- количество и сложность учебного материала;
- уровень подготовленности учащихся;
- возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- сформированность у учащихся учебных навыков;
- тип и структуры занятия;
- количество учащихся;
- интерес учащихся;
- взаимоотношения между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-техническое обеспечение, наличие оборудования, наглядных пособий, технических средств.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Но как бы увлекательно ни было изучать английский язык с помощью интернет-мемов, важно помнить, что без упражнений, совершенствования навыков, оттачивания своих навыков, чтения и письма, ученик не добьётся высоких результатов. Интернет - большое достижение человечества, но в то же время и одно из самых зол. Там можно найти сотни прекрасных учебно-образовательных платформ, материалов, курсов и обучающих видео, но ещё в Интернете часто встречается неприемлемый для учебной аудитории контент. Современный преподаватель должен с большой осторожностью подбирать материал для занятий с учётом физиологических, возрастных, психоэмоциональных особенностей обучающихся, также материал должен соответствовать учебной программе. Благодаря специальным сервисам по созданию собственных мемов, современный учитель может создать отличную мотивацию для изучения иностранных языков, обогатить лексический состав школьников, отрабатывать грамматику без излишней зубрёжки и дриллинга.

Библиографический список

1. Бурмистрова Л.В. Интернет-мемы в образовательном процессе (на примере английского языка) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-vobrazovatelnom-protsesse-na-primere-izucheniya-angliyskogo-yazyka/viewer>
2. Докинз Р. Эгоистичный ген. – М.: АСТ, 2013. – 324 с.
3. Екимова Н. В. Возможности использования интернет-мемов для преподавания иностранного языка // Научный аспект. – 2020. – Т. 4. – № 3. – С. 573–578.
4. Золотарева С.А. Лингводидактический потенциал интернет-мемов как средства обучения английскому языку // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 223–232.
5. Канашина С. В. Что такое интернет-мем? // Науч. ведомости Белгородского гос. унта. 2017. – 0№ 28 (277). – С. 84–90.
6. Лустина Д.Р. Использование интернет-мемов на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanieinternetmemovnaurokahan-gliyskogo-yazyka/viewer>
7. Степашкина О.И., Стрельников К.А. Интернет-мемы в иноязычном образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internetmemyvinoazychnomobrazovanii/viewer>

Е.Е. Дебердеева, Т.И.Скоробогатова
(г. Таганрог, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ В ПОВСЕДНЕВНОМ ОБЩЕНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. Настоящая статья посвящена особенностям обучения старшекласников английским идиомам. В статье рассмотрены основные подходы и методы работы с идиомами; актуализированы основные виды заданий для их усвоения в устной и письменной речи.

Ключевые слова: идиомы, коммуникативная компетенция, словарный запас, старший этап обучения.

Е.Е. Deberdeeva, T.I. Skorobogatova
(Taganrog, Russia)

USING IDIOMS IN EVERYDAY COMMUNICATION IN ENGLISH AS A WAY TO FORM COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of teaching English idioms to high school students. The article considers the main approaches and methods of working with idioms; actualizes the main types of tasks for their mastering in oral and written speech.

Key words: idioms, communicative competence, vocabulary, senior stage of education.

Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования предъявляются требования к изучению иностранного языка, предполагающие создание и развитие коммуникативной компетенции обучающихся, повышение их кругозора и

обогащение словарного запаса. В процессе формирования коммуникативной компетенции для понимания ментальности носителей языка, их культуры одна из самых интересных и важных ролей отводится идиоматическим выражениям, которые оживляют речь. Использование в речи обучающихся устойчивых выражений английского языка во многом определяет уровень владения языком, придает естественность общению на иностранном языке.

В отечественной лингвистической традиции идиомой называется неразложимое словосочетание, устойчивый оборот речи, который свойственен исключительно одному языку, причем его значение не может быть определено значением слов, входящих в его состав. Иногда к идиомам, помимо словосочетаний, относят отдельные слова [3, 70].

Пополняя свой лексический запас новыми идиомами, учащиеся не только расширяют его, но проявляют интерес к художественным особенностям английского языка, возможностям анализа, сравнения и обобщения. Ведь любой урок иностранного языка является проявлением межкультурной коммуникации, а слово на иностранном языке несет в себе другой мир и культуру.

Устойчивые выражения часто не имеют эквивалентов в других языках, так как им присущи национальные и культурные особенности конкретного языка.

Некоторые английские идиомы не имеют эквивалентов в русском языке, поэтому ученикам нужно их просто заучить. Однако существуют идиомы, аналогичные русским образным выражениям по смыслу или полностью совпадающие с ними. В нормативных документах по организации учебного процесса по английскому языку содержится перечень идиом, рекомендованных к введению в образовательный процесс общеобразовательной школы.

Примеры полного совпадения: “bird-eye view” с высоты птичьего полёта; “the law of the jungle” закон джунглей; “the wind of change” ветер перемен и др.

Примеры близких по значению идиом: “like a bull in a china shop” слон в посудной лавке; “a fish out of water” не в своей тарелке; “on a pink cloud” витать в облаках.

Важным условием в формировании ключевых иноязычных компетенций школьников является умение пользоваться словарями, в том числе, фразеологическими. Для эффективного обучения школьников идиомам, их необходимо обучить структуре словарей: идиомы в них указываются в алфавитном порядке, по первому слову устойчивого оборота, служебные слова при этом во внимание не принимаются. Для некоторых идиом возможны варианты применения, например, “a cloud in the sky” или “on the horizon”; необходимо обращать внимание на стиль и сферу применения идиом.

Несмотря на то, что программа средней школы по английскому языку предусматривает изучение идиом, этому аспекту уделяется мало времени и внимания ввиду того, что рабочая программа настолько насыщена грамматическими материалами и изучением лексического минимума, что на отработку образных речевых оборотов не всегда хватает времени.

На старшем этапе обучения языку остро ощущается необходимость усвоения идиом, без использования которых английская речь часто, поскольку выглядит слишком «академической» и лишенной эмоциональной окраски. Решению этой проблемы может способствовать наличие эффективной методики изучения и системы использования идиом в речи старшеклассников.

В качестве основных компонентов комплексной методики продуктивного изучения идиоматических выражений английского языка можно назвать следующие:

1. Выбор идиом для изучения по тематическому принципу, что значительно облегчает их понимание.
2. Поиск аналогичных идиом в русском языке.
3. Освоение значений идиом в контексте в целях понимания уместности их употребления в определенной ситуации.
4. Обращение к этимологии происхождения английских фразеологизмов.
5. Отработка их употребления в заданиях и упражнениях как в устной, так и в письменной речи.

В качестве параметров для эффективного изучения английских идиом можно рекомендовать следующие:

- порядок слов в таких словосочетаниях остается неизменным;
- идиомы нельзя перевести на родной язык дословно;
- фразеологические обороты применимы лишь в переносном смысле;
- идиомы можно только заучить;
- использование идиом в речи является свидетельством хорошего уровня владения изучаемым языком, так как эти выражения наполняют речь естественностью [2].

Изучение идиом эффективнее всего проводить по тематическому принципу, причем с 8 класса занятия по усвоению идиом должны быть регулярными. Специфичные идиомы, не входящие в основной курс, должны быть введены на дополнительных занятиях и факультативах. Основные и дополнительные перечни идиом составляются педагогом, им же составляются упражнения на закрепление пройденного материала и тестовые задания.

Для лучшего запоминания и отработки фразеологизмов и устойчивых выражений педагогом могут применяться следующие виды упражнений:

- урок-презентация на определенную тему;
- составление диалогов с заменой обычных словосочетаний идиоматическими;
- объяснение значений тех или иных английских идиом;
- работа в группах, в течение которой школьники должны определить максимальное количество идиом и фразовых глаголов в тексте;
- составление письма другому человеку с применением изученных идиом;
- упражнения на множественный выбор;

- составление максимального количества идиом, сопоставимых по смыслу с русскими (работа в группе);
- написание эссе по определению смысла той или иной идиомы;
- задания в виде тестов, предлагающие вставить верное слово в состав идиоматического выражения вместо пропущенного;
- тесты по контролю усвоения устойчивых оборотов речи [1, 18].

Таким образом, изучение фразеологических оборотов улучшает усвоение лексического материала, делает его более интенсивным. У школьников формируются устойчивые навыки чтения, письма и говорения.

Помимо этого, изучение идиом позволяет школьникам, наряду с хорошим произношением и знаниями грамматики английского языка, сформировать большой запас идиоматических выражений, который облегчает их общение с носителями иностранного языка, а также снимает трудности при чтении художественной литературы в подлиннике [1, 20].

Таким образом, программа средней школы по дисциплине «Иностранный (английский) язык» должна предусматривать отбор и изучение идиоматических выражений в той части, где запланировано изучение лексического минимума изучаемого языка. Такой подход будет эффективным, если идиомы будут изучаться системно, будет определен их минимум с последующим обязательным усвоением на занятиях по английскому языку.

Библиографический список

1. Баскакова, Н.С. Изучение идиом как эффективный способ пополнения словарного запаса на английском языке / Н.С. Баскакова // Инновационные технологии в технике и образовании VII Международ. научно-практич. конф.: сб. ст. / отв. ред. М.И. Мелихова. – 2015. – С. 18–22.
2. Стасюк, А.А. Идиомы в современном английском языке [Электронный ресурс] / А.А. Стасюк, Ю.А.Торохова // Юный ученый. – 2016. – № 4.1(7.1). – С. 58–60. – Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/7/452/>
3. Яшина, М. Е. Актуальные вопросы использования зарубежной художественной литературы при обучении фразеологизмам и устойчивым словосочетаниям на старшем этапе средней школы / М. Е. Яшина, Е. С. Панкратова // Язык и культура. – 2013. – № 8. – С. 67–75.

Ю.М. Демонова, В.П. Ступка
(г. Таганрог, Россия)

АВТОНОМИЯ УЧАЩЕГОСЯ И ПРОЦЕСС ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Цель статьи - показать, какие условия должны быть соблюдены для поддержки развития учащегося и адаптации образования к его потребностям, с акцентом на особые потребности. Авторы проанализировали результаты исследований, посвященных современным проблемам, связанным с индивидуализацией, автономией и работой учителей. Ана-

лиз результатов исследования показал, что для того, чтобы поддержать развитие учащегося, необходимо признать его потребности и способности, замечать ограничения и адаптировать соответствующий стиль преподавания.

Ключевые слова: автономия, обучение, субъектность, индивидуализация, психология образования, инклюзия.

Yu.M. Demonova, V.P. Stupka

(Taganrog, Russia)

STUDENT AUTONOMY AND THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The purpose of the article is to show what conditions must be met to support the development of the student and the adaptation of education to his needs, with an emphasis on special needs. The authors analyzed the results of research on modern problems related to individualization, autonomy and the work of teachers. The analysis of the research results showed that in order to support the development of a student, it is necessary to recognize his needs and abilities, notice limitations and adapt the appropriate teaching style.

Keywords: autonomy, learning, subjectivity, individualization, psychology of education, inclusion.

Индивидуальные различия между людьми выявляются как в социальных науках, так и в повседневной жизни. Поскольку каждый человек индивидуален, проявляет различные интересы и личностные черты, представляется необходимым относиться к каждому человеку как к отдельной и независимой личности, особенно в процессе образования. Индивидуализация в преподавании стала предметом исследований во многих дисциплинах, основной вывод из которых таков: важно учитывать индивидуальные различия в преподавании и воспитании и адаптировать деятельность к потребностям учащегося.

Определение индивидуализации в процессе обучения дано Э. Хорном, Р. Банерджи и У. Лимонтом, которые утверждают, что восприятие индивидуальных различий между учащимися является основополагающим [2]. Этот подход связан с индивидуализацией, определяемой как основной принцип и ценность процесса обучения и воспитательной работы, заключающиеся в адекватном приспособлении взаимодействий и содержания, методов и средств обучения к предрасположенности, а также личностные и интеллектуальные способности ребенка.

Целью школы является не только индивидуализация образовательного процесса или применение педагогического вмешательства, но и расширение возможностей взаимоотношений между учеником и учителем, а также автономия обеих сторон. Роль преподавателя и взаимодействие между обеими сторонами являются важными факторами в формировании автономии.

Инклюзивность рассматривается как процесс рассмотрения разнообразных потребно-

стей всех людей и реагирования на них учащихся за счет расширения участия в процессе обучения, в культуре и сообществах, а также уменьшения изоляции в рамках образования и вне его. Инклюзивное образование определяется как образование в обычных школах для всех учащихся с самыми разнообразными потребностями. Инклюзия в этом контексте понимается как коллективное обучение и участие в занятиях учащихся с особыми/индивидуальными потребностями и без них.

Инклюзивное образование требует тщательной подготовки в обычных школах на каждом уровне образования. В целях поддержки развития ребенка, автономия, индивидуальные способности, когнитивные способности, знания, опыт и стили обучения необходимы преподавателю для того, чтобы совершенствовать свои навыки и быть автономной единицей – субъектом действия. Без развития преподавателя невозможно развитие учащихся. Учитель должен быть субъектом своих действий, чтобы ученик мог быть своим собственным субъектом.

Индивидуализация процесса обучения невозможна без расширения прав и возможностей преподавателя. Ребенок как субъект образования находится в центре внимания учителя. Процесс индивидуализации, как он определен в образовании, учитывает уровень развития ребенка и его потребности, соответственно дифференцируя методы обучения, но ученик по-прежнему остается в зависимости от учителя, лишенный контроля над процессом обучения. Именно учитель продолжает решать, как следует обучать ученика.

Стоит подчеркнуть, что ребенок не является средством для выполнения основной учебной программы. Субъектность - это признание прав и достоинства ребенка наравне с правами и достоинством всех остальных. Персонализм основан на ценностях личности, достоинства, свободы и субъективности.

Автономия воспринимается как независимость в мышлении и действиях [3]. Автономии можно понимать как возможность принимать решения о естественной необходимости и действовать вопреки детерминантам человеческого поведения. Личная автономия связана с развитием внутреннего контроля, возможностью взаимного взаимодействия, ведущего к сотрудничеству в социальных группах. Автономия необходима для формирования зрелой личности, которая характеризуется:

- постоянным ощущением расширения своего "я";
- поддержанием теплых эмоциональных отношений с другими людьми;
- чувство эмоциональной безопасности, т. е. наличие собственных ценностей, эмоциональной привязанности и смысла жизни;
- реалистичное восприятие себя и других людей;
- способность достигать успехов и предвидеть

их, а также противостоять бедствиям и жизненным неудачам.

Автономия в образовании - это готовность взять на себя ответственность за собственное обучение, чтобы удовлетворить свои собственные потребности и цели, приводящие к готовности и способности действовать независимо или в сотрудничестве с другими как социально адаптированный субъект.

Одним из методов, в котором особое внимание уделяется автономии, субъектности и индивидуализации учащихся, является метод Марии Монтессори. Ее основные принципы заключаются в том, что образование направлено на удовлетворение потребностей обучающегося и что ребенок является субъектом действия. Другим методом является проектный метод, который делает акцент на заинтересованности, активности, независимости и ответственности участников, позволяя им быть самостоятельными участниками процесса обучения. Можно также выделить исследовательский метод, который позволяет участникам работать в своем собственном темпе, исследовать мир с помощью органов чувств, наблюдать, выстраивать процессы запоминания, размышлять, формулировать выводы, делиться инсайтами и сравнивать результаты исследований с другими участниками или преподавателями, чтобы приблизиться к истине.

Формой работы, способствующей индивидуализации, является смешанная возрастная группа. Тот факт, что дети принадлежат к группам дошкольного возраста, положительно влияет не только на их социальное, но и на эмоциональное и интеллектуальное развитие. Опыт педагогов и методы устранения разделения детей на разновозрастные группы, применяемые на практике, показывают, что разделение детей на смешанные возрастные группы способствует реализации индивидуализации преподавания и воспитания. Эти методы и формы работы особенно полезны для учащихся с ограниченными возможностями.

От учителей требуется индивидуализация в школе. Более того, они заявляют о своем знании индивидуальных методов обучения и использовании индивидуальных форм работы. Однако они также подчеркнем, что индивидуализация, определяемая как адаптация содержания, методов и темпов обучения к потребностям каждого отдельного учащегося, недостижима в нынешних школьных условиях. Учитель не в состоянии обучать с использованием индивидуального подхода, и, по сути, вряд ли кто-то знает, как это сделать в существующей системе. Тем не менее, учителя заявляют, что придерживаются такого подхода. Кроме того, учителя не проинструктированы о том, как преподавать с индивидуальным подходом большим группам учащихся.

Практики и стратегии в обучении. Авторы проанализировали результаты исследований, посвященных современным проблемам, связанным с индивидуализацией, автономией и работой учителей,

В исследовании П. Бенсона [1] учителя чаще всего заявляли, что они проводят диагностику детей с помощью:

- наблюдение (95%);
- анализ успеваемости учащихся (90%);
- информация от родителей (67%);
- информация от учащихся (60%);
- информация от других учителей, работающих с детьми (59%).

Сотрудничество со школьным педагогом или психологом, с психолого-педагогическим консультационным центром или экспертами в области развития талантов оказалось мерами, применяемыми в очень ограниченном масштабе. Автор подчеркивает, что трудно поддерживать баланс между индивидуализацией и единообразием. Одной стороны, учителя обладают широкой автономией, но, с другой стороны, требования предъявляются извне, что вызывает неопределенность, отсутствие чувства причинно–следственной связи, а также препятствует принятию мер

Кроме того, в исследовании представлены данные, свидетельствующие о том, что учителя используют в своей работе общепринятые методы и шаблоны, в результате чего у учащихся нет шансов найти решение.

Очень часто учитель предлагает или “навязывает” способ решения проблемы, задавая вопросы учащимся множество подробных вспомогательных вопросов. Учащиеся являются последователями образа мыслей учителя и не имеют шансов найти другие способы решения проблемы.

Методы работы, которые позволяют внедрить индивидуализацию и способствуют развитию самостоятельности ребенка, включают в себя те, которые позволяют самостоятельно учиться, открывая новые возможности, принимая решения, действуя и реализуя свои собственные цели.

Библиографический список

1. Benson, P. Teaching and researching autonomy. London: Pearson Education. – 2011. 253p.
2. Horn E., Banerjee, R. Understanding Curriculum Modifications and Embedded Learning Opportunities in the Context of Supporting All Children’s Success, Language, Speech & Hearing Services in Schools. – 2009. – Pp. 406–415.
3. Lejzerowicz, M. Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji // Forum Oświatowe, 2016. 28(1). – С. 134–157.

Н.В. Жуковская, К.Г. Магомедгаджиева
(г. Таганрог, Россия)

МЕСТО ПЕСНИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Статья исследует возможности использования аутентичных песен в качестве эффективного методического материала на уроках английского языка. Рассматривается история внедрения музыки в преподавание иностранных языков, начиная с метода "суггестопедии" Г. Лозанова и заканчивая современными нейрофизиологическими исследованиями влияния музыки на когнитивные процессы. Рассматриваются преимущества использования песенного материала для развития различных языковых навыков на разных уровнях владения английским языком.

Ключевые слова: обучение английскому языку; песенный дискурс; методы обучения иностранным языкам.

N.V. Zhukovskaya, K.G. Magomedgadzhieva
(Taganrog, Russia)

THE ROLE OF SONGS IN ENGLISH LESSONS AND WAYS OF USING SONGS

Abstract. The article investigates the possibilities of using authentic songs as an effective methodological material in English language lessons. The history of introducing music in teaching foreign languages is considered, starting from the method of "Suggestopedia" by G. Lozanov and ending with modern neurophysiological studies of the influence of music on cognitive processes. The article describes the advantages of using song material for the development of various language skills at different levels of English language proficiency.

Key words: English language teaching; song discourse; foreign language teaching methods.

Песенный дискурс давно привлекает внимание исследователей и учителей в качестве альтернативного метода обучения, так как дает возможность развития различных навыков и знаний, а также помогает в создании позитивной и благоприятной атмосферы занятия. Включая аутентичные песни в план урока, преподаватели могут создать увлекательный и многогранный опыт обучения для учеников, что способствует развитию языковых умений, осведомленности о культуре стран изучаемого языка, а также навыков критического мышления.

Одним из первых исследователей, предложивших внедрение музыки на уроках иностранного языка, стал болгарский педагог и психолог Георгий Лозанов, разработавший метод ускоренного обучения "суггестопедию". Особое внимание в таком методе уделялось созданию расслабленной и комфортной учебной обстановки, чтобы повысить восприимчивость учащихся к новой информации. Одним из аспектов суггестивного метода было включение инструментальной музыки без слов, часто классической, в фоновом режиме во время занятий

по изучению языка. Цель фоновой музыки – снизить стресс и тревогу, способствовать расслаблению и повысить уровень восприятия обучающимися языкового материала [6].

С появлением новых технологий появилась возможность визуализировать процессы, которые происходят в человеческом мозге, а также проанализировать, как музыка влияет на когнитивные процессы человека. Например, группа ученых во главе Л. Феррери изучили неврологические процессы, происходящие во время воспроизведения фоновой музыки при кодировании вербальных задач на запоминание. Исследование показало, что музыка способствовала лучшему вербальному кодированию слов за счет “деактивации дорсолатеральной префронтальной коры” [4], стимулируя ассоциативные и организационные процессы.

С 1950–70-х годов песни иногда использовались в рамках аудиолингвального метода, основанного на системе упражнений, в котором ученик многократно повторяет или адаптирует типовые предложения, произносимые или воспроизводимые учителем. Монотонные повторения могли быть заменены песнями, что делало занятия более разнообразными и интересными. По мере развития методов обучения в сторону коммуникативных и ориентированных на выполнение конкретных задач, росла потребность в новых педагогических материалах, включающих песни [3].

Иногда учителя интуитивно используют музыкальные методы обучения для развития навыков устной речи. Например, они хлопками в ладоши подчеркивают ритм речи или жестами выражают интонационную окраску речи. Некоторые из таких интуитивных ритмических действий были формализованы. Например, преподаватель английского языка К. Грэхем связала ритмы разговорного американского английского с ритмами традиционного американского джаза, создав “Джазовые песнопения” [5]. Они представляют собой ритмические презентации американского английского, которые подчеркивают естественное ударение и интонацию. Такие песни помогают отработать правильную постановку смыслового ударения в разных предложениях.

Таким образом, песня может играть разную функцию на уроке иностранного языка в зависимости от целей, с которыми учитель решает к ней обратиться в качестве методического материала. Польза использования музыки выходит за рамки лингвистических составляющих: позволяет разнообразить уроки; снижает общую тревожность учащихся и повышает восприимчивость к языку; повышает мотивацию благодаря использованию аутентичных материалов, отражающих истинный характер культуры народов изучаемого языка; поддерживает внимание.

Остановимся более подробно на преимуществах использования аутентичных песен на уроках английского языка с точки зрения развития языковых навыков на разных этапах обучения. Во многих современных исследованиях уделялось внимание потенциальной пользе

музыкальных материалов для развития навыков письма, расширения словарного запаса и понимания речи на слух.

1. Расширение словарного запаса. Потенциальная польза использования музыкальных материалов для обогащения словарного запаса учеников интересует многих исследователей. Так, например, в работе Де Грута [2] изучались две группы учеников, одна из которых должна была запомнить список слов с переводом в полной тишине, а вторая - под композицию Иоганна Себастьяна Баха. По результатам опыта группа, работавшая под музыку, показала более успешные результаты запоминания. Однако такая форма работы с песней имеет и свои явные недостатки, так как музыка может стать и отвлекающим фактором на уроке, то есть данный подход подойдет не всем ученикам.

Тим Мерфи исследовал роль песен в изучении иностранных языков, подчеркивая их потенциал для улучшения запоминания словарного запаса посредством “непроизвольного мысленного повторения”, когда новая языковая информация повторяется в голове без осознанного приложения усилий. Он отметил, что песни могут вызывать такое воспроизведение с минимальными затратами времени, способствуя “феномену песни, застрявшей в голове” [7]. Выводы, сделанные ученым, свидетельствуют о том, что использование песни на уроках может сделать изучение языка более эффективным за счет глубокого закрепления лексики в памяти учащихся.

2. Беглость письма. Использование аутентичного песенного дискурса на уроках английского языка с более подробным разбором текстов песен может оказать помощь обучающимся в развитии навыков письма за счет знакомства с более разнообразными языковыми структурами. Например, тексты песен Тейлор Свифт можно использовать в качестве демонстрации использования таких литературных приемов, как метафора, аллюзия, парадокс, полисиндетон и др. Знакомство с такими тропами на примере современных песен может в будущем помочь ученикам в написании эссе.

В исследовании финских учителей Алисаари и Хейккола [1] был рассмотрен вопрос о том, могут ли методы музыкальной педагогики повлиять на беглость письма, то есть на количество слов, используемых в продуцируемом тексте. Во время этого аудиторного исследования ученики слушали разные версии песен, которые они пели или произносили вслух, семь раз в течение 15 минут. Первая группа просто слушала песни, вторая слушала и пела их, а третья слушала и декламировала их. В конце этих семи занятий, как и во время предварительного тестирования, учащиеся написали две истории на основе комиксов. Авторы заметили, что количество произносимых слов увеличилось больше в группе поющих, чем в группе декламирующих или слушающих, однако различия были незначительными.

3. Развитие навыков аудирования и говорения. Задания на основе песен показывают такую же эффективность, как и привычные методы, для улучшения восприятия речи на слух. Использование песенных материалов помогает более успешному сегментированию речи на конкретные слова [8]. Кроме того, музыкальные методы улучшают различение фонем и произношение как на сегментном, так и на супraseгментном уровне, а также облегчают восприятие ударения и усвоение интонации.

Рассмотрим, как можно использовать песню на уроках английского языка с целью развития языковых навыков.

Перед тем, как решить, какую песню необходимо включить в план занятия, необходимо определить критерии для отбора музыкального материала для достижения эффективности и продуктивности такой формы работы. В первую очередь текст песни должен соответствовать целям обучения и входить в рамки намеченной программы. Необходимо выбирать такие песни, которые содержат четкие примеры грамматического и лексического материала, который необходимо разобрать (формы глаголов прошедшего времени, идиоматические выражения, предлоги и пр.). Важно обращать внимание на соответствие языковому уровню обучающихся. Текст песни должен коррелировать с уровнем знаний учащихся. Например, песня, перегруженная сленговыми выражениями или сложными грамматическими конструкциями, не подойдет для использования с начальными уровнями владения языком. Для облегчения понимания прослушиваемой композиции необходимо выбирать певцов с чистым, правильным произношением.

Следующим важным критерием является необходимость выбирать интересные и актуальные для учеников песни, для этого важно учитывать возраст, культурный фон и музыкальные предпочтения. В закреплении информации помогает подбор запоминающихся песен с повторяющейся структурой и четкими куплетами.

Для учеников начального уровня изучения языка важно не потерять мотивацию, поэтому стоит выбирать популярные песни с запоминающимся текстом и ритмом. Учитель может подготовить список со словами и фразами, на которые обучающимся следует обратить внимание при прослушивании композиции. Одна из самых простых форм работы с песенным материалом – это заполнение пропусков в предварительно подготовленном тексте песни. Важной составляющей организации работы с учениками среднего уровня владения языком является необходимость углубить понимание языка и познакомить с более сложной лексикой и грамматическими конструкциями. Для учеников продвинутого уровня владения языком работа с песней может включать более глубокий анализ содержания, изучение культурных аспектов и рассмотрение литературных приемов.

Рассмотрим несколько примеров песен, подходящих для разных этапов обучения английскому языку, а также отметим, как их можно включить в учебную программу.

На начальном уровне (Beginner) можно выбрать песни из современных детских мультфильмов, так как большинство учащихся могут быть знакомы с русской версией известных песен. Например, композиция из мультфильма “Холодное сердце” – “Let It Go”. В тексте имеются слова, описывающие зиму и холода. После прослушивания песни учитель может обратить внимание учеников на них, а затем попросить составить собственные предложения с изученными словами.

Для учеников среднего уровня (Intermediate) подойдут песни, которые они слышат часто в повседневной жизни, что поможет закрепить ассоциации между строчками из песни и изученным материалом. Например, песню “Good 4 U” популярной среди подростков Оливии Родриго можно использовать для иллюстрации применения модальных глаголов, сравнительных степеней прилагательных, а также условных предложений. Еще одной подходящей для этого уровня песней является “because i liked a boy” Сабрины Карпентер, которую можно использовать в качестве примера употребления разных временных форм, модальных глаголов, изучить устойчивые выражения и идиомы, либо обсудить в рамках изучения темы Bullying, так как в тексте затрагиваются темы травли в Интернете.

С учениками продвинутого уровня владения языком (Upper-Intermediate и Advanced) полезно переходить на более глубокий литературный анализ текста с активным обсуждением затронутых тем. Понимание и анализ прослушанного материала можно улучшить, анализируя тексты песен на предмет глубинных смыслов, интерпретируя метафоры и литературные приемы, а также обсуждая передаваемые эмоции или идеи. Одним из примеров хорошей для исследования песни является композиция Тейлор Свифт “All Too Well (10 Minute Version)”. Ее можно использовать для иллюстрации примеров использования метафор, аллюзий, символизма, олицетворения и многих других приемов.

Помимо того, что песни помогают улучшить языковые навыки, они также могут быть полезны для изучения и обсуждения вопросов культуры. В песнях часто находят отражение национальные ценности, общественные проблемы и личный опыт, что делает их отличным материалом для обсуждения таких важных тем, как самобытность, отношения и социальные проблемы. Например, песня Тейлор Свифт “Anti-Hero” затрагивает темы самовосприятия и психического здоровья, предоставляя учащимся возможность вступить в содержательную беседу и поделиться своими взглядами.

Творческие занятия по написанию сочинений можно обогатить, используя тексты песен в качестве материала для анализа, источника вдохновения для написания стихов, рассказов или личных размышлений. Основная идея песни Гарри Стайла “As It Was” может вдох-

новить учащихся на создание личных рассказов об изменениях, росте или жизненных испытаниях.

Использование песен на уроках английского языка помогает студентам улучшать свои языковые навыки в контексте реального использования языка. Песни могут служить мощным мотиватором, делая процесс изучения языка увлекательным и значимым для студентов всех уровней. Однако использование песен в языковых классах не лишено трудностей. Преподаватели должны тщательно подбирать подходящий песенный материал, который соответствовал бы целям обучения и подходил бы к уровню владения языком и культурному фону учащихся. Кроме того, как отмечает Д. Энг [3], важно обеспечить достаточный контекст и вспомогательные средства для поддержки понимания и анализа песенного материала учащимися. Выбор такой формы деятельности требует от учителя большего времени на подготовку урока, что не всегда представляется возможным.

В заключение следует отметить, что организация учебной деятельности с использованием песенного материала на уроках английского языка открывает широкие возможности для развития языковых умений, изучения культуры, творческого самовыражения и установления междисциплинарных связей. Продуманно интегрируя популярные песни в свои планы уроков, учителя могут создать захватывающий и увлекательный учебный опыт, который найдет отклик у учеников и привьет им любовь к изучению языка.

Библиографический список

1. Alisaari, J., Heikkola, L. M. Increasing fluency in L2 writing with singing // *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(2). 2016. – Pp. 271–292. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.5>
2. de Groot, A. M. B. Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning* 56(3). 2006. - pp. 463-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x>
3. Engh, D. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching* 6(2). 2013. – Pp. 113-127. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>
4. Ferreri, L., Aucouturier, J.-J., Muthalib, M., Bigand, E., & Bugaiska, A. Music improves verbal memory encoding while decreasing prefrontal cortex activity: an fNIRS study. *Frontiers in Human Neuroscience* 7. 2013 – 779 p. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.-2013.00779/full>
5. Graham, C. *Grammarchants: Student Book*. New York, NY, USA: Oxford University Press. 1993.
6. Lozanov G. *Suggestology and Suggestopedia: Theory and Practice* // Expert Working Group on Suggestology and Suggestopedia. UNESCO. Sofia. 1978. – 68 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030087?posInSet=1&queryId=97c00842-1872-42c6-be70-3f81470da00a>
7. Murphey T. The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad? // *System*, 18(1). 1990. – Pp. 53-64. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90028-4)
8. Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., Kolinsky, R. Songs as an aid for language acquisition. *Cognition* 106(2). 2008. – Pp. 975–983. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>

О.В. Кравченко, А.А. Айрапетян
(г. Таганрог, Россия)

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Аннотация. В работе описаны возможности и дидактический потенциал аутентичных материалов, используемых на уроках иностранного языка для создания условий социального контекста. Отмечается положительное влияние аутентичных материалов на формирование грамматического, лингвистического и социолингвистического компонентов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: аутентичные материалы, ситуативный аспект, социальный контекст, дидактизация.

O.V. Kravchenko, A.A. Ajrapetjuan
(Taganrog, Russia)

CREATING CONDITIONS FOR SOCIAL CONTEXT BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS

Abstract. The paper describes the possibilities and didactic potential of authentic materials used in foreign language lessons to create conditions for a social context. The positive influence of authentic materials on the formation of grammatical, linguistic and sociolinguistic components of communicative competence is noted.

Keywords: authentic materials, situational aspect, social context, didactization.

В условиях современного образования обучение иностранному языку в неязыковой среде – процесс длительный и не всегда высоко результативный, построение которого требует создания условий социального контекста для реализации основных функций языка – коммуникации, взаимодействия между коммуникантами на иностранном языке для решения социально значимых задач. Известно, что наиболее эффективным средством обучения иностранному языку является погружение в социокультурную среду, когда культура, традиции, обычаи, быт играют роль катализатора формирующихся навыков общения. Отсутствие возможности получения опыта прямого взаимодействия с культурой страны изучаемого языка и носителями языка лишают обучающихся мотивации, и, как следствие, результатов. Здесь на помощь учителю приходят аутентичные материалы, которые благодаря цифровизации социального пространства находятся в прямой доступности для всех участников образовательного процесса и содержат огромный дидактический потенциал.

Изучение истории появления понятия «аутентичные материалы» (documents authentiques) согласно данным энциклопедического словаря Robert Quotidien переносит нас к греческому слову *authentēs* – «подлинный, созданный ответственным автором». В словаре

уточняется, что речь идет о том, «что засвидетельствовано реальными жизненными условиями». Слово документ, происходящее от латинского слова *documentum* от слова *docere* «то, что служит для обучения» [7]. Совокупность обозначенных определений подчеркивает особенность аутентичных материалов передавать подлинность жизненной ситуации. Следовательно, использование аутентичных материалов обеспечивает имитацию условий реальной жизнедеятельности носителей языка. Данное предположение подтверждается определением «аутентичных материалов», данным в методическом словаре Ж.-П. Кюка: к аутентичному документу он относит всякий документ, разработанный и используемый франкофонами не в дидактических целях, а в целях реализации задач повседневного общения, это продукт повседневной, административной, культурной, профессиональной коммуникации. Также Ж.-П. Кюк отмечает, что аутентичный материал отражает весь спектр разнообразных жанров жизнедеятельности носителей языка в самых различных воплощениях: письменные сообщения, устные высказывания, визуальные образы, знаки, фильмы, рекламные ролики и многое другое [6].

В дидактических обиход аутентичные материалы стали проникать с 70-х годов 20 века, когда впервые были зафиксированы случаи применения аутентичных материалов в качестве визуальной опоры в процессе обучения иностранному языку.

В современной методике феномен «аутентичных материалов» широко обсуждается теоретиками и в большинстве случаев вызывает положительные отклики практиков. Важно отметить, что аутентичный материал представляется учащимся в его первоначальном состоянии: сюжет, язык, синтаксис, структура и т. д. не изменяются, поскольку изначально предназначены для целевой аудитории носителей языка [5]. Если в этот материал вносятся какие-либо изменения, такие как удаление одного или нескольких абзацев для снижения уровня информации или добавление соединителей между фразами, например, для облегчения вывода, то это уже не аутентичный материал, а учебный. Многие отечественные и зарубежные исследователи допускают некоторые изменения в аутентичном тексте, подчеркивая, что, прежде всего, не должна быть нарушена его структура, стиль, лексический наполнение и так далее.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина аутентичные материалы определены как «материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны», что не противоречит определению, предложенному западной методической мыслью [1]. Оценивая потенциал аутентичных материалов, учеными исследуются самые различные аспекты их применения, так Е.В. Носонович и О.П. Мильруд выделяют следующие содержательные аспекты аутентичного учебного материала: культурологический, информативный, ситуативный аспекты, аспекты национальной ментальности, оформления,

учебного задания, что подчеркивает значимость и мощный дидактический потенциал аутентичных материалов [4, 9].

В нашей работе мы остановимся на ситуативном аспекте аутентичных материалов. Следуя к достижению основной цели обучения иностранному языку, формированию коммуникативной компетенции обучающихся, учитель последовательно и системно решает задачи по такой организации учебного процесса, которая позволит обеспечить развитие всех компонентов ее составляющих. Аутентичные материалы способны оказать положительное влияние на формирование грамматического, лингвистического и социолингвистического компонентов коммуникативной компетенции. Но особое внимание, по нашему мнению, следует уделить важности применения аутентичных материалов в целях формированию дискурсивной и стратегической компонентов коммуникативной компетенции.

Именно аутентичные материалы, подкрепленные цифровыми инструментами, позволяют создавать условия социального контекста. Социальный контекст, зародившийся благодаря учению бихевиористов, составляет психологическую основу общения, демонстрируя самые различные грани общения с опорой на нормы национальной культуры и культурные ценности. В таком ракурсе аутентичные материалы представляются как поведенческие и когнитивные паттерны, облегчающие взаимопонимание и обеспечивающие эффективную коммуникацию.

Наряду с тем, что использование аутентичного материала на уроке обеспечивает естественность ситуации, наличие аутентичного материала гарантирует присутствие определенного эмоционально-психологического заряда. Аутентичный материал всегда вызывает интерес и ответную реакцию учеников, что влияет на мотивацию и укрепление положительного отношения к предмету. Самая ценная возможность аутентичных материалов – это их способность стать естественным стимулом к речи.

Классификация аутентичных материалов К. С. Кричевской четко очерчивает те самые области, в рамках которых учитель имеет возможность обрисовать проблемную ситуацию – солидную почву для организации коммуникации [2, 13].

В рамках учебно-профессиональной сферы общения в пользовании учителя могут быть расписание уроков французских школьников, страницы дневников и оценочных листов, фрагменты учебников по различным предметам, фотографии и видеоконтенты: клипы, художественные, мультипликационные и документальные фильмы и т.п.

В социально-культурную среду общения обучающиеся могут быть погружены благодаря таким аутентичным материалам, как афиши, постеры, плакаты, билеты, программки, видеоконтенты: клипы, телереклама, программы новостей, телешоу, фрагменты телеспектаклей, картины, слайды, иллюстрации, марки, фотографии, открытки, этикетки, дорожные знаки и т. п.

Бытовая сфера и торгово-коммерческая сферы общения иллюстрируются такими аутентичными материалами, как реклама товаров, витрины магазинов, чеки, денежные знаки, рекламные проспекты банков, аутентичные предметы, которые включают: монеты, наличные денежные купюры, игрушки, маски и т. п.

Ситуации контекстного взаимодействия в рамках семейно-бытовой и спортивно-оздоровительной сферы общения могут быть организованы благодаря фотографиям из семейных альбомов, фрагментами их художественных и документальных фильмов, радиопередачи и телешоу, печатные материалы, которые включают: книги, журналы, газетные статьи, комиксы, тексты песен, заметки, телефонные справочники, программки, брошюры, билеты, чеки и т. п.

В отечественной методической литературе чаще всего используется следующая классификация аутентичных материалов, которая в максимальной степени отражает разнообразие существующих аутентичных материалов:

1) печатные материалы: книги, журналы, газетные статьи, комиксы, тексты песен, заметки, телефонные справочники, программки, брошюры, билеты, чеки и т. п.

2) аудиоматериалы: передачи и рекламу по радио, песни, аудиокниги и т. п.

3) аудиовизуальные материалы: клипы, телерекламу, программы новостей, телешоу, художественные, мультипликационные и документальные фильмы и т. п.

4) визуальные материалы: картины, слайды, иллюстрации, марки, фотографии, открытки, этикетки, дорожные знаки и т. п.

5) реалии, то есть аутентичные предметы: монеты, наличные денежные купюры, игрушки, маски и т. п.

Однако, разнообразие и легкодоступность аутентичных материалов, что обеспечивают на сегодняшний день ресурсы интернета, не снимают с учителя иностранного языка ответственности за подбор и дидактизацию найденных материалов, которые, как правило, содержат отвлекающую информацию и перенасыщены лексикой.

Наряду с имеющимися преимуществами использования аутентичных материалов для создания условий социального контекста и формирования компонентов коммуникативной компетенции нельзя не отметить основные проблемы текущей работы с ними.

Именно об этом И. Н. Кузнецова, Н. В. Куркан отмечают в своем исследовании, утверждая, что аутентичные материалы, являясь источником «реального» языка, могут быть неподходящими для изучения в силу своей языковой перенасыщенности и способствовать снижению мотивации обучающегося [3].

Кроме того, авторы указывают на быстрое устаревание некоторых аутентичных материалов, их дезактуализацию. Не интересные и не соответствующие событиям реальности материалы, на дидактизацию которых уходит достаточное количество времени, также способ-

ствуют потере интереса учителей к созданию методических разработок на основе аутентичных материалов.

Таким образом, аутентичные материалы обладают огромным потенциалом в достижении ощутимых качественных результатов в овладении иноязычным общением, в реализации стратегической цели обучения иностранного языка как развития способности обучающихся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации, что обеспечивается, в первую очередь, их содержательным социокультурным компонентом. Создание средствами аутентичных материалов условий социального контекста в реальном образовательном процессе формирует картину мира, присущую изучаемому иностранному языку, помогает научиться строить свое поведение, вербальное и невербальное, по законам языковой среды, что выступает решающим фактором для формирования коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Кричевская. К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
3. Кузнецова И.Н., Куркан Н. В. Аутентичные материалы как средство развития навыков чтения в преподавании иностранного языка: критерии выбора и преимущества // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7–1 (61). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-materialy-kak-sredstvo-razvitiya-navykov-cheniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-kriterii-vybora-i-preimuschestva> [Дата обращения: 11.06.2024].
4. Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 8–12.
5. Стрельцова А.Д. Понятие "аутентичные материалы" в работах отечественных и зарубежных лингвистов // Форум молодых ученых. – 2019. – № 5 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-autentichnye-materialy-v-rabotah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-lingvistov> [Дата обращения: 11.06.2024].
6. Cuq J.-P. Dictionnaire de didactique du français. langue étrangère et seconde. – Paris, 2003.
7. Le Grand Robert de la langue française 10 vol. – Paris, 1991. – 2181 p.

О.В. Кравченко, М.В. Вирченко
(г. Таганрог, Россия)

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ СИТУАТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ УСЛОВНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. В статье представлены основные способы создания аутентичной ситуативности средствами условно-речевых ситуаций. Исследование показало, что учителю важно научиться моделировать аутентичные тексты в условно-речевые ситуации. Выявлено, что речевые ситуации, создаваемые на уроках средствами аутентичных материалов, недостаточ-

но используются из-за нехватки времени, но их включение может повысить эффективность обучения и улучшить коммуникативные навыки учащихся.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, речевая ситуация, аутентичный материал, коммуникативные навыки.

O.V. Kravchenko, M.V. Virchenko
(Taganrog, Russia)

WAYS OF CREATING AUTHENTIC SITUATIONAL APPLICABILITY BY MEANS OF SIMULATED SPEECH SITUATIONS

Abstract. The article presents the main ways of creating authentic situationality by means of conditional speech situations. The study showed that it is important for a teacher to learn to model authentic texts in conventional speech situations. It has been revealed that speech situations created in lessons using authentic materials are not used enough due to lack of time, but their inclusion can increase the effectiveness of learning and improve students' communication skills.

Keywords: foreign language teaching, speech situation, authentic materials, communication skills.

В современном мире, владение иностранным языком уже не является навыком, доступным ограниченному кругу людей. Сегодня человек, владеющий иностранным языком, представляет большой интерес для работодателя, он может свободно путешествовать по миру, не боясь проблем с коммуникацией, он легко ориентируется в Интернет пространстве. Поэтому в РФ иностранные языки, являются обязательным предметом в учебной программе.

Согласно требованиям ФГОС современное обучение иностранным языкам должно быть сосредоточено на практических навыках общения. Ключевую роль в процессе формирования и совершенствования навыков общения играют речевые ситуации. Именно благодаря различным ситуациям обучающиеся попадают в условия коммуникации и вынуждены мобилизовать свои коммуникативные навыки для достижения своих коммуникативных целей.

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам нет однозначного понимания термина «речевая ситуация». Речевая ситуация имеет психологическую природу. В своих работах И.А. Зимняя определила основные содержательные и формальные характеристики, лежащие в основе речевой ситуации [2]. Выделенные характеристики обуславливают важность создания речевой ситуации для формирования коммуникативных навыков, поскольку речевая ситуация предполагает наличие мотивов побуждения и создания эмоциональной реакции, что обеспечивает готовность реципиента к осуществлению акта коммуникации.

С методической точки зрения «речевая ситуация» изучалась многими теоретиками и практиками и не нашла однозначного понимания. Проблемами речевой ситуации занимались следующие ученые: Гальскова Н. Д., Пассов Е.И., Скалкин В. Л. В методической литературе

кроме термина «речевая ситуация» встречается термин «условно-речевая ситуация», представляющая собой намеренно созданное учителем упражнение для развития речевых навыков на основе определенных, специально подобранных стимулов [1].

Речевые ситуации могут быть реальными или учебными, они могут возникать естественно на уроках языка или создаваться учителем. Хотя естественные и учебные речевые ситуации различаются, использование учебных ситуаций в классе имеет свои преимущества. Они создают реалистичную обстановку, активизируют определенную лексику и грамматику, задействуют воображение учащихся, способствуя формализации мыслей на иностранном языке. Речевая реакция зависит от условий ситуации, которые должны быть переданы кратко, учитывать языковые способности учащихся и вызывать у них интерес, основанный на жизненном опыте.

Речевые ситуации, составляющие основу коммуникативного подхода, значимы для говорящего, определяют содержание и языковое оформление. Они выполняют такие функции, как стимулирующая, обучающая, фасцинирующая, программирующая, контролирующая и организационная. Речевые ситуации можно классифицировать по отношению к действительности (естественные, воображаемые) и способу создания (экстралингвистические, вербальные), причем воображаемые и вербальные ситуации используются чаще [3].

Учебно-речевые ситуации представляют собой безграничное сочетание и комбинирование различных структурных элементов, которые отбираются в зависимости от задач обучения. С помощью них учащиеся совершенствуют навыки речевого общения в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, учатся использовать адекватные речевые средства. Соответственно, можно утверждать, что речевые ситуации на уроках иностранного языка – универсальный метод обучения иноязычному говорению, используемый в формировании вторичной языковой личности.

Речевые ситуации на уроках иностранного языка помогают управлять иноязычным общением. Ситуации, приближенные к реальной жизни, повышают эффективность урока и интерес учащихся к изучаемому языку.

Речевая ситуация зависит от нескольких факторов:

- 1) от возраста, знаний, интересов обучающихся;
- 2) от темы, сюжета, типа, формы проведения урока;
- 3) от сферы устного общения (которая характеризуется «относительно однотипными условиями общения, обуславливающими определённые правила использования языка»).

В соответствии с видами человеческой деятельности существует огромное множество сфер, в которых обучающимся необходимо научиться налаживать коммуникационное взаимодействие: наука, культура, история, география, религия, сфера межличностного общения,

профессионально-трудовая сфера, социально-бытовая сфера, сфера массовой коммуникации и многие другие. Единственная реальная сфера, с которой сталкиваются учащиеся на уроках иностранного языка – это профессионально-трудовая сфера, остальные выступают в виде воображаемых ситуаций, которые могут возникнуть в заданных сферах общения, соответственно должны быть выдуманы (учителем, авторами УМК, самими обучающимися). Будучи по своей сущности упражнением, учебно-речевые ситуации должны выполнять на уроке две основные функции: стимулировать учащихся к речевому высказыванию и обучать. Условно-речевая ситуация может обеспечить содержательность высказываний на изучаемом языке и постоянно держать внимание обучающихся, чтобы вовлечь в решение ситуации всех участников условной коммуникации: “Qu'en penses-tu?”, “Es-tu d'accord avec ton camarade?”, “Et toi? Tu n'as pas encore dit\ exprimé ton avis...”. Необходимо научить учащихся корректировать, переспрашивать реплики товарищей. Для этого учащимся нужно вводить стандартные фразы-клише:

- Согласия\несогласия: “C'est impossible”, “Ce n'est pas vrai”, “Je comprends son point de vue”, “Je suis entièrement d'accord que...”, “Je cautionne entièrement l'idée que...”;
- Реплики, дополняющие коммуникантов: “En outre”, “De plus” ;
- Фразы уточняющего характера: “Quant à moi”, “À mon sens...”, “Selon mon point de vue...”, “Je suis d'opinion que...”;
- Обобщающий фраз: “En general”, “Enfin”, “Alors”, “Ainsi”, “En somme”, “En résumant”, “En un mot”;
- Фразы аффективного характера: “Tiens”, “C'est impossible!”, “C'est drôlement”, “C'est curieux”, “(C'est) formidable”, “C'est dommage”, “Quel cauchemar”, “Parfait”, “Bien”;
- Реплики, выражающие просьбу: “Puis-je?”, “Pourrais-tu...?”, “Ne fais (faites) pas ça, s'il te (vous) plaît”.

Активизация в речи этикетных выражений начинается с наблюдения за теми функциями, которые они выполняют в устном и письменном тексте. В последствии данные клише могут быть положены в основе большого количества условно-речевых ситуаций.

Речевые ситуации на уроке могут создаваться следующими способами:

- путем ссылки на реальные жизненные факты, отношения;
- с помощью наглядностей, текста или словесного описания.

Ссылки на реальные жизненные факты на уроках иностранного языка создаются средствами аутентичных материалов. Это могут быть видеофрагменты, сообщения блогеров, новостные ролики.

Учителю важно научиться моделировать тексты в условно-речевые ситуации: перевоплощаться в героев, драматизировать диалоги, становиться на место автора.

Ситуация требует приложения больших усилий при планировании урока, однако, по нашему мнению, усилия окупаются, так как, заинтересовавшись, учащиеся незаметно для себя усваивают учебный материал. Учебные ситуации могут трансформироваться в естественные ситуации общения в ходе урока, в этом и заключается их самая большая ценность. Таким образом, задача учителя отобрать материал и предугадать фонетические и лексико-грамматические трудности, которые могут возникнуть у учащихся, чтобы их предотвратить. Отобрав материал, учитель производит структурирование заданий с подробной инструкцией к процессу реализации ситуаций. Выполнение этих заданий приведёт к развитию речевых действий до уровня навыков и умений, которые ученики смогут использовать, общаясь на иностранном языке.

К сожалению, речевые ситуации недостаточно используются в обучении из-за нехватки времени и предполагаемых усилий. Однако включение различных типов заданий, в том числе речевых ситуаций, может повысить эффективность обучения и имеет важное значение для обучения повседневным фразам и поведению в иностранной культуре. Мы считаем, что недостаточность использования речевых ситуаций на уроке – большое упущение. Ситуации располагают учащихся к общению, помогают им выразить свою точку зрения на иностранном языке, лучше запомнить изученный материал.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009/ – 448 с.
2. Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Вклад И. А. Зимней в теорию и практику преподавания иностранного языка в России // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-i-a-zimney-v-teoriyu-i-praktiku-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-rossii> [Дата обращения: 13.06.2024].
3. Соловьева О.Б. Речевые ситуации в процессе обучения иностранному языку: типизация и структура // Научные проблемы водного транспорта. – 2016. – № 46. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-situatsii-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-tipizatsiya-i-struktura> [Дата обращения: 13.06.2024].

Т.В. Куклина, М.А. Малыгина
(г. Таганрог, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлено описание метода проектов при обучении немецкому языку на старшем этапе в школе. Мы рассмотрели аспекты данного метода в контексте её использования на уроках немецкого языка.

Ключевые слова: метод проектов, немецкий язык, иностранный язык.

THE USE OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING GERMAN AT THE SENIOR STAGE IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article describes the use of the project method in teaching German at the senior stage in school. We have considered aspects of this technique in the context of its use in German lessons.

Keywords: project method, German, foreign language.

В наши дни в образовательных учреждениях, в том числе и в средних школах, наблюдается рост интереса к стимулированию самостоятельной научной работы, творчества и изобретательности со стороны учеников. В связи с этим проектный подход соответствует современным образовательным задачам, придавая обучению индивидуальный и активный характер. Такой подход будет особенно актуален на всех стадиях изучения иностранного языка. Проектная методика создаёт оптимальные условия для изучения иностранного языка, максимально приближая его к естественному процессу освоения и способствует развитию у учащихся навыков имитации реального общения, что, в свою очередь, способствует улучшению языковых навыков [2].

Учитель из США У. Киллпатрик предложил уникальный подход к обучению, известный как проектная система или метод проектов, который нашел свое место в мировой педагогике. Основной идеей этого метода является вовлечение детей в совместную с педагогом работу над проектами, основанными на их собственных интересах и направленных на решение конкретных практических или исследовательских задач. В рамках метода проектов учащиеся не только осваивают новые знания, но и активно участвуют в исследовательской деятельности [5].

В учебно-методическом пособии по повышению квалификации для преподавателей, разработанном компанией Intel, «Обучение для будущего» приведено следующее определение учебного проекта: это методика работы, направленная на освоение и закрепление завершенной учебной темы или раздела, которая является элементом стандартного образовательного курса. Проектная работа представляет собой коллективную или индивидуальную учебную, исследовательскую, творческую активность учащихся, которые объединены общей целью, сотрудничают, используя согласованные методы и подходы, с целью достижения задуманного результата, решая задачу, имеющую значение для всех участников [6].

В наши дни под методом проектов в образовательной сфере понимается комплекс обучающих и исследовательских методик, который даёт возможность обучающимся само-

стоятельно решать задачи, начиная с их планирования и заканчивая реализацией практических работ, с последующей демонстрацией достигнутых результатов. В идеале, ключевым аспектом метода проектов является стимулирование интереса к изучению и развитию навыков самостоятельного поиска и формирования знаний, а также способности находиться в информационном потоке определенной сферы деятельности [5].

Что касается применения метода проектной деятельности в преподавании немецкому языку, то можно заметить, что данный метод открывает перед каждым учеником пространство для самовыражения, творчества и воображения, что является ключевым аспектом индивидуальности. Для старших школьников данный подход особенно ценен, поскольку он дает возможность полностью раскрыть свои личностные качества. Несмотря на специфику психологии этой возрастной категории, проектный метод обучения не только устраняет формальность в освоении иностранного языка, но и способствует приобретению практических навыков. Юноши и девушки этого возраста не склонны к активному самовыражению, однако для них важно выражать собственное мнение и защищать его, опираясь на предыдущие знания.

Следует подчеркнуть, что при создании проектов изменяются роли и задачи как учеников, так и учителей. Ученики принимают активное участие в процессе выбора темы, организации работы, конструировании и разработке плана, в то время как учитель выполняет функцию наставника [1]. Преподаватель направляет ученика, стимулирует его к действию, поддерживает и предоставляет конструктивные замечания. Работая над проектами на более поздних этапах изучения иностранного языка, учащиеся проявляют более высокую мотивацию, при этом усиливается интерес к использованию языка как инструмента коммуникации, а также развивается склонность к научной работе и исследованиям.

Важно заметить, что подход, основанный на проектах, может быть интегрирован в действующую образовательную программу средней школы. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основной задачей изучения иностранных языков (ИЯ) является развитие коммуникативной компетенции, т. е. освоение ИЯ как инструмента для общения. Согласно ФГОС, в процессе обучения иностранным языкам рекомендуется способствовать у обучающихся развитию коммуникативной компетенции не только через традиционные учебные упражнения, но и через проектную и интерактивную деятельность.

Современные подходы в педагогике и методике преподавания иностранных языков направлены на то, чтобы развить у старшеклассников умение эффективно общаться и повысить их коммуникативные навыки. Проектная деятельность выступает здесь в качестве одной из самых перспективных методик, благодаря которой ученики не просто применяют уже усвоенные знания, но и расширяют свои языковые горизонты, а также улучшают свою культурную образованность [3, 11].

Возвращаясь к специфике немецкого языка и культуры Германии, ученикам предоставляется колоссальное количество информации для исследования, анализа, переработки. Они не просто выполняют задание, но еще и узнают много нового, приобщаются к немецкому менталитету и, собственно, к немецкому языку.

В современных УМК по немецкому языку, например, «Horizonte» в конце каждого модуля присутствуют небольшие задания в формате проектов: «Расскажи о...», «Опиши, используя ресурсы интернет и пройденную тему учебника...», «Проведи интервью...». Данные задания облегчают учителю образовательный процесс. Другими словами, он может опираться на задание из учебника или придумать с учениками нечто своё, подходящее под интересы и особенности класса. Ученики совместно с учителем могут обсудить и выбрать формат проекта, будь то презентация, плакат, доклад и т. д.

Метод проектной деятельности акцентирует внимание на индивидуальном подходе к образовательному процессу, учитывая уникальные качества и способности каждого ученика. Этот подход строится на основе интерактивной работы и коллективного взаимодействия учащихся [4]. Внедрение метода проектов в контексте изучения иностранного языка на более продвинутых этапах обучения позволяет учащимся использовать язык не только как инструмент общения, но и как инструмент осмысления и выражения собственных мыслей, а также способствует развитию способности понимать и ценить мнения окружающих, что является ключевым аспектом формирования коммуникативной компетенции.

В процессе реализации проекта учащиеся активно занимаются сбором данных, их анализом и применением для решения задач. Они учатся принимать обоснованные решения как самостоятельно, так и с учетом мнений своих коллег по проекту. Важную роль в этом процессе играет и оценка готового проекта со стороны одноклассников, которая помогает развить критическое мышление. Учащиеся учатся не только оценивать работу коллег, но и критически анализировать собственные действия. Поэтому в процессе работы над проектами формируется коммуникативная компетенция, которая включает в себя ряд отдельных компетенций: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную [2].

Используя метод проектной работы, который активно применяют современные учителя, можно наблюдать, как он существенно способствует развитию культуры общения и социального взаимодействия среди учеников, а также стимулирует их к практическому использованию иностранного языка. Этот подход играет ключевую роль в развитии коммуникативных навыков, помогая ученикам освоить их более эффективно [1]. Одним из важнейших аспектов в обучении коммуникативным навыками являются эмоциональные перемены учащихся. Они начинают с уверенностью демонстрировать свои знания, не боясь совершить ошибку, преодолевают барьер незнания языка, используя его как инструмент для общения.

С учетом представленной информации можно сделать следующий вывод. Проектный метод представляет собой комплекс образовательных методик, которые дают возможность ученикам найти решение определенных задач через процесс планирования и самостоятельной реализации конкретных практических работ, завершая их презентацией достигнутых результатов. Этот метод выделяется своей значимостью в развитии коммуникативных умений учащихся, обучая их умениям коллективного труда, повышая уровень культурной осведомленности и применяя иностранный язык как инструмент общения.

Библиографический список

1. Васильев В. В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. – М.: Народное образование, 2008. – № 9. – С. 177–180.
2. Гозалова М. Р. Развитие социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. – М.: Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – № 3 (26). – С. 49–53.
3. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка. – М.: Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5 – С. 38–40.
4. Лапина О.А. Метод учебных проектов. Образовательная технология XXI века [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/> Дата обращения: 02.05.2024].
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: Аркти, 2012. – 112 с.
6. Intel® «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: учебное пособие: 108-е изд., перераб. – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 168 с.

Е.А. Пальмова, Е.А.Галатова
(г. Таганрог, Россия)

УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В работе анализируется учебно-речевая ситуация как средство обучения говорению на иностранном языке. Представлены требования, которые необходимо учитывать педагогу при разработке собственных речевых ситуаций. Авторы приводят примеры разработанных ими речевых ситуаций, которые можно использовать для обучения диалогическому общению на английском языке на среднем этапе обучения.

Ключевые слова: устная речь, учебно-речевая ситуация, диалог, общение.

E.A. Palmova, E.A. Galatova
(Taganrog, Russia)

SPEECH SITUATIONS AS A MEANS OF FORMING ORAL SPEECH SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The work analyzes a speech situation as a means of teaching speaking in a foreign language. The requirements that a teacher must take into account when developing his own speech

situations are presented. The authors give examples of speech situations developed by them, which can be used to teach dialogical communication in English at secondary school.

Keywords: oral speech, speech situation, dialogue, communication.

В современном мире владение иностранным языком становится насущной потребностью большинства людей в связи с предъявляемыми обществом требованиями. Знание иностранного языка оказывает положительное влияние на уровень культуры человека, способствует расширению его контактов, возможностей профессиональной деятельности.

Ведущей целью обучения иностранному языку, определяющей направление и построение образовательного процесса, выступает формирование коммуникативной компетенции во всех ее составляющих, в том числе и речевой. Особое место в речевой компетенции занимает устная речь, без овладения навыками которой невозможно осуществлять устное общение с представителями других культур.

Выпускники основной общеобразовательной школы должны уметь решать сложные коммуникативные задачи на иностранном языке, соблюдать нормы речевого этикета, расспрашивать собеседника, высказывать свое мнение, рассказывать о себе, своей стране и стране изучаемого языка и многое другое [1]. Эти умения не возникают спонтанно, а формируются в процессе сложной работы над языком в ходе всего школьного обучения, при этом главную роль играет учитель, который инициирует, организует и контролирует общение. Успешность развития коммуникативных умений зависит от того, как педагог общается с учащимся на изучаемом языке.

Известно, что в методике обучения иностранному языку обучение устной речи может идти по одному из двух путей: «снизу вверх» (или индуктивному) и «сверху вниз» (или дедуктивному) [3, 178]. Каждому из них присущ свой особый алгоритм работы. При дедуктивном пути обучение начинается от целого текста-образца (монолога или диалога) и идет к построению собственного подобного высказывания. Второй подход – индуктивный («путь снизу») – предполагает путь от усвоения элементов монолога или диалога (реплик) к самостоятельному его ведению на основе учебно-коммуникативной ситуации. Выбор пути диктуется возрастом учащихся, уровнем их языковой подготовки и особенностями изучаемого речевого и языкового материала.

В каждом из перечисленных нами способов обучения иноязычному общению заложена конкретная речевая ситуация. Речевые ситуации оказывают существенное и плодотворное влияние на процесс обучения говорению.

Стоит отметить, что существует огромное количество определений понятия «речевая ситуация». Многие педагоги, психологи и методисты рассматривали и трактовали это понятие, исходя из их собственных взглядов. В целом, их мнения сходятся, в своих определениях

они все указывают, что речевая ситуация – это совокупность факторов, условий, которые действуют на человека. Это конкретные обстоятельства, в которых происходит речевое взаимодействие [2, 26].

Учебно-речевые ситуации составляют основную часть процесса обучения иноязычному говорению. Ситуации можно моделировать различными способами: с помощью наглядности, словесного описания, инсценировки для того, чтобы повысить интерес учащихся к иностранному языку, вовлечь их в иноязычную речевую деятельность и улучшить эффективность урока.

Существует ряд определенных требований, на которые должны опираться учителя при создании УРС. Во-первых, речевые ситуации должны соответствовать уровню знаний и психо-возрастным особенностям обучающихся. Во-вторых, необходимо учитывать социально-культурные различия учащихся при создании ситуаций на уроках. И, наконец, самым важным условием является учет интересов учащихся, соответствие их жизненному опыту и позиции [2, 29].

Далеко не всегда в УМК можно найти учебно-речевые ситуации, которые бы отвечали потребностям конкретной учебной группы, что побуждает учителя к самостоятельному поиску таких ситуаций или даже их созданию. Приведем примеры учебно-речевых ситуаций, которые были разработаны нами в ходе прохождения педагогической практики и которые можно использовать для развития умений устной речи при изучении таких тем, как «Семья», «Знакомство», «Друзья»:

- Your new classmate wants to know more about your family. Tell him interesting facts about your relatives and also don't forget to ask your new friend about his family.

- During a school break you met a new boy / girl. You liked him / her and want to meet this boy/girl again. You see him / her in the hall: don't hesitate to approach him/her and introduce yourself. It may lead to a strong friendship.

- Imagine you come to the sports center and want to sign up for training. Act out the dialogue between the administrator and the client who joins the club.

В данной УРС ученики практикуют умение вести диалог-расспрос. Они должны выяснить у своего товарища личную информацию (имя, его адрес, номер телефона, почтовый индекс). Во время диалога ученики должны соблюдать правильную интонацию, характерную при построении специальных вопросов.

- Imagine that you spent your summer holidays abroad and have just returned from ... (London, Paris, Moscow etc.). Tell your friend about your interesting holidays.

Такая речевая ситуация требует определённой подготовки. Во-первых, возможно, не все ученики смогут понять речевую установку с первого раза, поэтому им может потребо-

ваться образец в качестве шаблона, на который они смогут опереться. В таком случае шаблон следует записать в тетрадь.

Во-вторых, ученики должны включить в данный диалог вопрос о местоположении города, где они провели каникулы; рассказать кратко об известных местах, которые могут посетить туристы, приехав в это место.

В-третьих, поиск и отбор нужной информации занимает долгое время, поэтому данное задание целесообразно предоставлять учащимся в качестве домашнего задания. Обучающиеся могут рассказывать о любых городах и странах, которые их интересуют.

- You and your friend are reviewing your family photo album. Describe the relatives shown in the photo.

Для этой ситуации необходимо заранее попросить учащихся принести их семейную фотографию. В данной речевой ситуации проверяется умение использовать в своей речи притяжательный падеж и конструкцию *have / has got*.

- You want to introduce your new acquaintance to your best friend. Play out a short dialogue to introduce and greet a person.

Эта учебно-речевая ситуация направлена на закрепление умений вести диалог этикетного характера. Ученики в своих диалогах используют стандартные клише для знакомства и приветствия людей.

Отметим, что перед тем, как предложить обучающимся любую учебно-речевую ситуацию, учителю необходимо провести подготовительную работу, убедиться, что обучающиеся владеют ключевым лексико-грамматическим материалом, при необходимости предложить им речевые и / или языковые опоры. В частности, учащимся необходимо как можно раньше знакомить с наиболее распространенными фразами-клише, с помощью которых они могут выразить согласие, несогласие, удивление, извинения, сочувствие возразить, поприветствовать собеседника или попрощаться с ним и т. д. Владение подобными клише не только расширяет лексический запас учащихся, но и развивает их социо-лингвистическую компетенцию и облегчает процесс устного общения на иностранном языке.

Наша речь ситуативна по своей сути, поэтому создание учебно-речевых ситуаций на уроках иностранного языка приближает процесс общения к естественному, моделирует аутентичную языковую среду, способствуют формированию правильной речи, удовлетворяют потребность в коммуникации.

Использование учебно-речевых ситуаций на уроках английского языка на среднем этапе обучения является эффективным методом при формировании навыков устно-речевого общения. Они побуждают учеников активнее вступать в диалог, задавать собеседникам вопросы и отвечать на них. Следовательно, при систематической работе по развитию диалогической речи с использованием речевых ситуаций можно добиться ощутимых результатов в овладении иностранным языком.

Библиографический список

1. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Специфика применения коммуникативного подхода в рамках иноязычного обучения в вузе / Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова // Образование и право. – 2021. – № 4. – С. 298–305. – URL: <https://education.law-books.ru/образование-и-право-№4-2021/?ysclid=lx7piixog441798254> [Дата обращения: 11.05.2024].
2. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 25–33.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.

Е.А. Пальмова, В.А. Гузева
(г. Таганрог, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена анализу читательской грамотности как компонента функциональной грамотности и способам ее формирования в процессе обучения иностранному языку в школе. Представлена современная трактовка читательской грамотности, определена методика работы над иноязычным текстом и приведены примеры заданий, применение которых обеспечивает эффективное развитие умений смыслового чтения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, иностранный язык, чтение, упражнение.

Е.А. Palmova, V.A. Guzeva
(Taganrog, Russia)

FORMATION OF READING LITERACY AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN ENGLISH CLASSES AT THE MIDDLE STAGE OF TRAINING

Abstract. The article is devoted to the analysis of reading literacy as a component of functional literacy and ways of its formation in the process of teaching a foreign language at school. A modern interpretation of reading literacy is presented, a methodology for working on a foreign language text is defined, and examples of tasks are given, the use of which ensures the effective development of semantic reading skills.

Keywords: functional literacy, reading literacy, foreign language, reading, exercise.

Чтение является основополагающим умением в получении образования, т.к. способствует накоплению и расширению знания и является самым эффективным способом формирования и становления личности, воспитания в ней нравственности и духовности.

В начале декабря 2023 года были опубликованы результаты нового, восьмого по счету исследования PISA – программы международной оценки учащихся, которая проводится Ор-

ганизацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) с 2000 года. По итогам тестирования в 2022 году средний результат учащихся в странах ОЭСР снизился на беспрецедентные 10 пунктов по чтению, что эквивалентно потере полугода обучения чтению. Очевидно, что ученики не умеют применять свои знания в повседневной жизни [4].

Отсюда можно сделать вывод, что сегодня необходимость формирования функциональной грамотности учащихся встает как никогда остро.

Функциональная грамотность, согласно ФГОС ООО, – это способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3].

Н.Ф. Виноградова в своих работах называла функциональную грамотность «базовым образованием личности» [1, 3–6]. Также исследователь выделяла ряд умений, которыми должен обладать ребенок:

- 1) стремление эффективного взаимодействия с эволюционирующим миром вокруг;
- 2) способность находить решения на оригинальные и необычные ситуации из жизни;
- 3) желание заводить новые социальные отношения;
- 4) обобщение рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию [1, 21–24].

Функциональная грамотность – комплексное явление, одним из основополагающих компонентов которых является читательская грамотность. Читательская грамотность не имеет четко выраженной предметной направленности, она представляет собой способность человека воспринимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [5]. Формирование читательской грамотности у учащихся происходит при осуществлении работы с текстом не только на уроках литературы, но и иностранного языка, и предусматривает формирование у них умений находить в текстах достоверную информацию, необходимую для решения поставленных учебных задач.

В целом сформированная читательская грамотность предполагает овладение следующими умениями:

- умение ориентироваться в содержании текста, его фактической информации, понимать то, что представлено эксплицитно;
- умение понимать имплицитно представленную в тексте информацию, анализировать и интерпретировать ее;
- умение осмыслить и оценить прочитанный текст.

Каждая из этих групп умений представлена более частными умениями. Таким образом, при формировании читательской грамотности мы движемся от плана содержания, фактической информации, к плану смысла, основной идее текста.

Для формирования читательской грамотности используются различные тексты и источники, среди которых электронные тексты; множественные тексты (интерпретация и обобщение информации из нескольких отличающихся источников), нелинейные тексты. Успешность работы по формированию читательской грамотности зависит от правильной организации работы над текстом в процессе обучения иностранному языку.

В методике обучения иностранным языкам традиционная работа над текстами для чтения организуется в три этапа [3, 148–149]: дотекстовый (pre-reading), текстовый (while reading) и послетекстовый (after reading). Каждый этап имеет свои задачи и представлен определенными заданиями, реализация которых в учебном процессе способствует формированию умений смыслового чтения и читательской грамотности в целом. Применение всех трех этапов работы с текстом в процессе обучения чтению на уроке будет эффективно влиять на успешность овладения навыком чтения.

Представим ниже примеры заданий, которые можно использовать при работе с англоязычным текстом:

1. «Предположения». На основе рисунка или схемы учащиеся пытаются предугадать, о чем пойдет речь в тексте.

2. «Ассоциации и предположения». Учащимся предлагается дать ответы на следующие вопросы с целью предположения, о чем будет будущий текст:

1) Прочтите заголовок. Какие ассоциации возникают после прочтения заголовка данного текста?

2) О чем, по вашему мнению, этот текст?

3) Откуда, возможно, взят данный текст?

3. «Дефиниции». Учащиеся соотносят слова, которые встретятся в тексте, с их значениями/дефинициями.

4. «Работа со словарем». Учащимся даны слова из текста. Их задача – найти значение этих слов в двуязычном словаре и записать его.

5. «Вопрос – ответ». Ученикам предложены вопросы к незнакомому тексту. Учащимся нужно придумать небольшой рассказ, который по возможности должен дать ответы на все вопросы. Каждый учащийся читает свой рассказ вслух, а затем учащиеся читают оригинальный текст и сравнивают его содержание со своими идеями.

6. «Слушаем и читаем». Ученики должны прослушать текст и проследить по учебнику за ним.

7. «Рифмы». Ученикам предоставляется стихотворение, где им необходимо найти рифмующиеся слова.

8. «Поиск грамматических форм и конструкций». Ученики должны отыскать в тексте грамматические конструкции по заданию учителя.

9. «Замена дефинициями». Ученикам предлагается прочитать текст и дать характеристику выделенным словам.

10. «Текст с пропущенными словами». Ученики вставляют вместо пропусков в тексте слова, которые даны после текста.

11. «Дискуссия». Предполагает обсуждение проблемы по изучаемой теме.

12. «Иллюстрация». После прочтения текста обучающиеся рисуют к нему рисунок.

13. «Логический/хронологический порядок». Ученики должны расставить предложения в том порядке, в котором они следуют в тексте.

14. «Правильно/неправильно/не дано». Ученики читают предложенные утверждения и определяют, соответствуют ли они содержанию прочитанного текста.

Как мы можем видеть, приведенные примеры заданий охватывают все три этапа работы с текстом, однако в реальности спектр заданий может быть гораздо шире. Обучающимся нравится работа с графическими организерами, в частности, построение «ментальных карт» или «спайдерграмм», чтение текста по методу мозаики (или Jigsaw Reading), когда учащиеся, работающие в группе, собирают в единое целое части предложенного им текста.

Отметим, что применение всех трех этапов работы с текстом в процессе обучения чтению на уроке будет эффективно влиять на успешность овладения навыком чтения, а следовательно, и способствовать формированию читательской грамотности, достижению понимания содержания и смысла иноязычных текстов.

Библиографический список

1. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана–Граф, 2018. – 288 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – М.: Минпросвещения России. – 124 с.
4. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2022. – 308 p.
5. UNESCO. – URL: <https://ru.unesco.org/themes/gramotnost-dlya-vseh> [Дата обращения 14.03.2024].

А.Н. Савицкая, Т.А. Год
(г. Таганрог, Россия)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль проектной деятельности как средства развития коммуникативных качеств на уроках иностранного языка. Раскрыта сущность проектной деятельности, дана ее характеристика как поэтапного структурированного процесса выполнения проекта и освоения новой информации, рассмотрены различные виды проектов.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, проект, проектирование, учебная ситуация.

A.N. Savitskaya, T.A. God
(Taganrog, Russia)

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF TEACHING SPEECH COMMUNICATION

Abstract. The article examines the role of project activities as a means of developing communicative skills in teaching a foreign language. The authors examine the essence of project activity, its characteristics as a stage-by-stage structured process of project implementation and the development of new information, various types of projects are considered.

Keywords: project method, project activity, project, educational situation.

Методика проектного обучения возникла еще век назад, но по сегодняшний день продолжает свое развитие. Школьное проектирование – индивидуальная деятельность учеников в организации и в выполнении намеченного проекта по иностранному языку.

В работе по ситуации учитель не получит сразу выполненных проектов, а будет вынужден формировать учебную ситуацию постоянно по-новому с разными учениками. Только у педагога, знающего и наблюдающего за школьниками, получится скоординировать процесс проектирования так, чтобы он протекал как можно проще и вовлекал всех без исключения.

Сущность проектной методики в том, что учащийся, занимаясь учебным проектом, сталкивается с реальными процессами. Ученик как бы проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь процессов, явлений, учится конструировать новые объекты. В современной методике метод проектов рассматривают как один из подходящих способов организации речевого и личностного взаимодействия обучающихся.

Проектная методика позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные и воспитательные. На сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков существует целый ряд различных проектов. Рассмотрим их более подробно.

Практико-ориентированные проекты нуждаются в качественно построенной структуре, или даже возможен сценарий всех действий участников с заранее распределенными ролями каждого из них. Для выполнения данных проектов требуется достаточно квалифицированной координации специалистов, согласованной работы различных творческих групп, получивших точно определённые исследовательские задания, четко продуманные способы промежуточных и итоговых презентаций.

Личностные проекты предполагают участие только одного ученика. Он сам выбирает наиболее заинтересовавшую его тему, информацию и самостоятельно выполняет и демонстрирует проект.

При создании парных проектов принимают участие два человека, которым следует заранее распределить обязанности при выполнении работы, обговорить планируемые результаты.

Групповые проекты представляют собой группу из нескольких учеников, объединившихся для выполнения проектной работы. К положительным качествам таких проектов можно отнести то, что ученики объединяются по интересам и учатся работать друг с другом. При этом важно помнить, что необходимо сразу распределить обязанности в группе, для наиболее качественного и быстрого выполнения заданий.

Группа по созданию проекта может состоять из трех и более человек. Ученики самостоятельно распределяют задания в группе и договариваются о времени его выполнения.

С помощью проектной исследовательской деятельности у обучающихся формируются следующие умения:

- умение осмысливать задачу, при решении которой следует получить новые знания;
- умение дать ответ на вопрос: чему необходимо научиться, чтобы решить поставленные задачи;
- умение самим выявлять ошибки и исправлять их;
- умение объективно оценивать собственную работу;
- умение приходить к компромиссу [1, 94–95].

Основная цель использования проектного метода при обучении иностранному языку - это возможность овладеть учащимся иноязычной коммуникативной компетенцией. Проектная работа должна отвечать следующим условиям:

1. Управляемое содержание;
2. Участие учеников в сложных, но управляемых задачах;
3. Самостоятельный выбор темы;
4. Стимуляция ученического интереса;
5. Использование сильных сторон членов группы;

6. Возможность применения на практике навыков, необходимых для завершения этапов проекта;

7. Обратная связь и оценка, чтобы отразить свое собственное обучение и прогресс [2, 52].

Для осуществления и реализации проекта необходимо выполнить следующие этапы работы:

1. Планирование в классе.

Учащиеся при помощи учителя договариваются о содержании и характере планируемого проекта; проводят интервью, определяют способы сбора и вид нужной информации (подбирают необходимую литературу, справочные материалы, статьи, иллюстрации, пользуются Интернет ресурсами). На данном этапе необходимо установить сроки выполнения проекта и определить его тип по количеству участников. Для выполнения следующего этапа следует учитывать количество человек, которым нужно будет подготовить свое задание.

2. Выполнение проекта.

Для осуществления работы на этой стадии учащиеся собирают материал для проекта, делают видеозаписи и аудиозаписи, берут интервью, находят дополнительный материал, пользуясь различными источниками.

3. Презентация проекта.

Итоговым занятием будет урок-защита проекта, который входит в список нетрадиционных форм уроков и отвечает всем современным требованиям его проведения. Для определения способа презентации следует определить вид конечного продукта и как он будет представлен: будет ли это буклет, схема, устная презентация или видеопокказ. Что касается устной презентации, то следует обратить внимание на определённую степень риска для учащихся, т. к. с некоторыми из них следует обязательно провести предварительные репетиции для помощи в преодолении трудностей: добиться успеха, исправить ошибки.

После окончания презентации другие учащиеся анализируют проект, комментируют его и выдвигают свои предложения. Так же необходимо, чтобы ученики смогли увидеть положительный опыт в процессе демонстрации презентации проекта.

4. Контроль.

Одним из самых сложных и важных этапов проектной деятельности является контроль. Используя проектную методику в новой общеобразовательной парадигме, становится возможным самостоятельно овладевать необходимыми знаниями, умениями и навыками, а также осуществить поиск знаний в различных областях, увеличить общий и лингвистический кругозор в процессе творческой обработки информации из различных источников. Необходимо научить школьников контактировать с одноклассниками при выполнении парных или групповых проектов, используя английский язык, создать благоприятные условия всем

участникам проектной работы для дополнительной практики в английском языке во время поиска и обработки учениками информации на родном и иностранном языке.

Таким образом, проектная работа – это совместный вид деятельности учителя и учащихся, дающий возможность развить у учащегося не только творческие умения, но и навыки исследования, самовыражения, способствует повышению качества знаний и умений, развивает речевую деятельность..

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. – М.:Просвещение, 2004. – 147 с.
2. Прозорова, Л. А. Организация проектной деятельности учащихся в образовательном процессе школы [Электронный ресурс] / Л. А. Прозорова. – Режим доступа: http://technologi-omut.ucoz.ru/index/proektnaja_dejatelnost/0-21.

Е.В. Фирсова, Д.Д. Иванова
(г. Таганрог, Россия)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования интернет-технологий в дистанционном обучении иностранному языку. Проанализировав исторический аспект, понятия о дистанционном обучении, рассмотрев способы организации дистанционного обучения и перспективы его развития, авторы приводят классификацию интернет-технологий и способы их применения в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-технологии, иностранный язык, цифровизация, онлайн-среда.

E.V. Firsova, D.D. Ivanova
(Taganrog, Russia)

DISTANCE EDUCATION OF A FOREIGN LANGUAGE USING INTERNET TECHNOLOGIES IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The article is devoted to the problem of using Internet technologies in distance education of a foreign language. Having analyzed the historical aspect, the concepts of distance education, having considered the ways of organizing distance education and the prospects for its development, the authors provide a classification of Internet technologies and ways of their application in teaching a foreign language.

Key words: distance education, Internet technologies, foreign language, digitalization, online environment.

В наше время происходит стремительное развитие интернет-технологий и их активное внедрение в сферу образования, в частности, в обучение иностранным языкам. Глобальная цифровизация образования, усиленная в период пандемии, повысила востребованность дистанционного образования, предоставляющего гибкость, доступность и широкий спектр инструментов для изучения языков. В современных условиях дистанционное обучение иностранным языкам с использованием интерактивных платформ, мобильных приложений, виртуальной реальности и других инновационных решений приобретает все большую популярность.

История дистанционного обучения уходит корнями в далёкое прошлое, значительно предшествуя появлению интернета и цифровых технологий. Ещё в XVIII веке практиковалась отправка учебных материалов по почте, положившая начало корреспондентскому обучению. Пионером этого метода считается шведский педагог Каллеб Филипп Морберг, предлагавший в 1728 году курсы стенографии по переписке [22].

Дальнейшее развитие дистанционное обучение получило в XIX веке с появлением новых технологий: печати, телеграфа, телефона. Широкое распространение получили заочные курсы университетов, например, Лондонского университета, основанного в 1836 году [20].

В XX веке радио и телевидение открыли новые возможности для дистанционного образования, сделав его более доступным для широкой аудитории. Появление компьютеров и интернета в конце XX века ознаменовало новую эру – эру онлайн-образования, предоставив возможности для интерактивности, персонализации и масштабируемости обучения [17].

История дистанционного обучения в России тесно переплетена с развитием заочного образования, которое получило широкое распространение в начале XX века. В 1920-х годах создавались первые заочные институты, предоставляющие возможность получения образования работающим гражданам [6].

Важным этапом стало появление в 1938 году Всесоюзного заочного политехнического института, ставшего пионером в использовании технических средств обучения – радио и телевидения [1].

С развитием компьютерных технологий в конце XX века началось активное внедрение дистанционного обучения в высшем и среднем образовании России. Появлялись первые системы дистанционного обучения, разрабатывались электронные учебные материалы. Важную роль в этом процессе сыграло принятие в 2008 году Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации", закрепившего дистанционное обучение как одну из форм получения образования [16].

В настоящее время дистанционное обучение в России динамично развивается, внедряются новые технологии и подходы, что делает его доступным и востребованным. Дис-

танционное обучение прошло долгий путь развития, адаптируясь к новым технологическим реалиям и отвечая на растущий спрос на гибкие и доступные образовательные возможности.

Несмотря на активное развитие и популяризацию, понятие "дистанционное обучение" до сих пор не имеет однозначной трактовки в российской педагогической науке. Разные авторы акцентируют внимание на различных аспектах этого феномена, предлагая разнообразные определения.

Так, А.А. Андреев рассматривает дистанционное обучение как "образовательные технологии, реализуемые преимущественно с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников" [1].

Близкое по сути определение дает Е.С. Полат, характеризуя дистанционное обучение как "целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени" [12].

В то же время, А.В. Хуторской делает акцент на самостоятельной работе ученика, определяя дистанционное обучение как форму получения образования, при которой взаимодействие обучаемого и преподавателя осуществляется на расстоянии с помощью информационных технологий [15].

В англоязычной литературе термин "дистанционное обучение" часто используется в форме "distance learning" или "online learning" и представляет собой более широкое понятие, чем в отечественной педагогической традиции. В работе "Distance Education: A Systems View of Online Learning" М.Г. Мур определяет дистанционное обучение как любой образовательный процесс, в ходе которого учащийся физически не присутствует на месте обучения (перевод авторский – прим. Д.Д. Ивановой) [20]. Такое определение акцентирует внимание на отсутствии физического присутствия ученика в учебном заведении, оставляя широкий спектр возможных форматов и методов обучения.

В свою очередь, в работе "Distance Education: A Framework for Understanding" Д. Кигана дистанционное обучение представлено как любая организованная образовательная деятельность, которая обеспечивает обучение на расстоянии от преподавателя (перевод авторский – прим. Д.Д. Ивановой) [19], подчеркивая роль преподавателя в этом процессе.

Таким образом, зарубежные исследователи акцентируют внимание на гибкости и независимости дистанционного обучения, отмечая его возможности для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей.

Проанализировав приведенные выше определения, мы можем утверждать, что дистанционное обучение – это такой вид обучения, которое организовывается посредством ин-

тернет-технологий в тех случаях, когда преподаватель и обучающиеся находятся на территориальном отдалении друг от друга и не имеют возможности участвовать в процессе обучения в одни временные рамки.

Дистанционное обучение предлагает широкий спектр моделей и форм, позволяющих адаптироваться к разным образовательным целям и потребностям обучающихся.

Одним из ключевых критериев классификации является синхронность/асинхронность взаимодействия между преподавателем и учеником. Е.В. Рублёва утверждает, что в синхронном обучении взаимодействие происходит в реальном времени, например, в виде онлайн-конференций, вебинаров или видеочатов [13]. Синхронное обучение может быть полезно для обучающихся, которые нуждаются в непосредственной помощи преподавателя или для тех, кто предпочитает общаться с другими обучающимися в режиме реального времени. Однако, оно может ограничивать гибкость учащихся и преподавателей, так как все должны следовать расписанию.

По мнению Н.В. Михайловой, асинхронное обучение предполагает отсутствие совместного нахождения в реальном времени, позволяя ученику изучать материалы в удобное для него время [10]. Асинхронное обучение позволяет изучать материалы в индивидуальном темпе и в удобное для обучающихся время. Это может быть особенно полезно для тех обучающихся, у которых есть обстоятельства, которые могут препятствовать посещению занятий в определенное время. Асинхронное обучение может быть более эффективным для обучающихся, которые предпочитают самостоятельную работу.

А.А. Марголис утверждает, что в смешанном обучении, или *blended learning*, комбинируются элементы синхронного и асинхронного обучения, что позволяет оптимизировать образовательный процесс и учесть индивидуальные особенности учеников [9]. Ключевой идеей смешанного обучения является оптимальное сочетание онлайн и офлайн-форматов, что позволяет удовлетворять разнообразные образовательные потребности и индивидуальные особенности обучающихся.

Т.В. Долгова выделяет следующие преимущества смешанного обучения:

- Гибкость и удобство: обучающиеся могут строить свой образовательный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и темпом обучения.
- Повышенная мотивация: комбинация разных форматов делает обучение более интересным и занимательным.
- Индивидуальный подход: преподаватель может адаптировать свой подход к каждому ученику, учитывая его сильные стороны и нужды.
- Улучшение результатов обучения: смешанное обучение позволяет более эффективно усваивать материалы и применять полученные знания на практике [5].

Смешанное обучение становится все более популярным в современном образовании, поскольку оно позволяет удовлетворять нужды как обучающихся, так и преподавателей. Это гибкий и эффективный подход к обучению, который может быть применен в разных образовательных учреждениях и на разных уровнях образования.

Важной тенденцией в современном дистанционном обучении Е.Г. Вьюшкина считает появление массовых открытых онлайн-курсов (МООК), представляющих собой бесплатные образовательные ресурсы, доступные всем желающим [2].

В.А. Стародубцев выделяет следующие ключевые преимущества МООК:

- Доступность: бесплатный характер и отсутствие географических ограничений делают МООК доступными для широкой аудитории.
- Гибкость: обучающиеся могут изучать материалы в удобном для них темпе и в удобное время.
- Качество: многие МООК разрабатываются ведущими университетами и преподавателями с мировой репутацией [14].

В наше время существует несколько способов организации дистанционного обучения. Выбор между синхронным, асинхронным, смешанным обучением и МООК зависит от конкретных условий, потребностей и предпочтений учащихся и преподавателей. Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и недостатки, и важно выбирать тот формат, который наилучшим образом соответствует конкретным образовательным целям и требованиям.

Дистанционное обучение иностранным языкам - это быстро развивающаяся область, предлагающая уникальные возможности для учеников и преподавателей. С одной стороны, оно предоставляет гибкость и удобство, позволяя изучать язык в удобном темпе и в любом месте. С другой стороны, дистанционное обучение предъявляет новые требования к методике преподавания и к способности обучающихся самостоятельно мотивировать себя и поддерживать учебный процесс.

Н.Д. Гальскова считает ключевым вызовом для дистанционного обучения – создание условий для развития навыков устной коммуникации. Традиционно устная практика реализуется в групповых упражнениях, ролевых играх и беседах с преподавателем. В дистанционном формате это требует использования специальных инструментов, таких как видеоконференции, онлайн-чаты и платформы для устной практики. Важно также создать атмосферу безопасности и уверенности, чтобы обучающиеся не имели страха использовать язык в реальной коммуникации [3].

По мнению А.А. Залевской, одним из важных элементов дистанционного обучения является также развитие навыков письменной коммуникации. В онлайн-среде обучающиеся могут активно участвовать в обсуждениях на форумах, писать эссе и рефераты, создавать

проекты и презентации. Важно предоставить обучающимся регулярную обратную связь по качеству их письменных работ и помогать им устранять ошибки [7].

Одним из ключевых факторов успеха дистанционного обучения является использование аутентичных материалов, то есть материалов, которые используются носителями языка в реальной жизни. Это могут быть фильмы, сериалы, музыка, книги, статьи и т.д. Аутентичные материалы позволяют обучающимся погрузиться в языковую среду, узнать о культуре страны и улучшить понимание живого языка [4].

Мы вслед за Д.Д. Манукян считаем, что также ключевым фактором успешного обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку, является мотивация. В дистанционном формате важно использовать разнообразные методы для поддержания интереса учеников к изучению языка. Это могут быть интерактивные упражнения, игры, проекты, виртуальные экскурсии, а также возможность общения с носителями языка в онлайн-чатах и на форумах [8].

В целом, дистанционное обучение иностранным языкам представляет собой новый вызов для образовательной системы, но в то же время открывает широкие возможности для развития навыков и улучшения качества обучения.

Можно выделить следующие ключевые элементы успешного дистанционного обучения иностранным языкам:

- Использование современных технологий: видеоконференции, онлайн-платформы, интерактивные упражнения и т. д.
- Применение аутентичных материалов: фильмы, сериалы, музыка, книги, статьи и т. д.
- Создание языковой среды: онлайн-чаты, форумы, возможность общения с носителями языка.
- Поддержка мотивации и вовлеченности обучающихся: разнообразные методы обучения, игры, проекты, виртуальные экскурсии и т. д.

Дистанционное обучение иностранным языкам не стоит на месте, постоянно развиваясь и интегрируя новейшие технологические достижения. Перспективы его развития напрямую связаны с внедрением виртуальной и дополненной реальности и искусственного интеллекта. Эти инновации открывают беспрецедентные возможности для создания более эффективной, вовлекающей и персонализированной обучающей среды.

Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) обладает огромным потенциалом в обучении иностранным языкам, позволяя создавать иммерсивные языковые среды, максимально приближенные к реальным [21]. Эти технологии находятся в стадии развития и ещё не используются повсеместно, но существуют следующие способы использования VR/AR технологий:

Виртуальные экскурсии и путешествия: VR-шлемы позволяют обучающимся совершать виртуальные экскурсии по городам и странам изучаемого языка, взаимодействовать с виртуальными персонажами, посещать музеи и выставки.

Моделирование жизненных ситуаций: AR-приложения могут создавать виртуальные объекты и персонажи в реальном мире, позволяя обучающимся практиковаться в общении в различных ситуациях, например, в магазине, ресторане или на улице.

Игровое обучение: VR/AR игры с языковым компонентом делают процесс обучения более увлекательным и мотивирующим, позволяя обучающимся улучшать языковые навыки, не замечая самого процесса обучения [21].

Помимо технологий дополненной реальности в наше время активно развивается искусственный интеллект (ИИ). Он уже сегодня активно внедряется в образовательные платформы и приложения, обеспечивая персонализированный подход к обучению [18]. Искусственный интеллект может применяться в следующем виде:

Обучающие платформы: на основе анализа прогресса обучающегося платформа с ИИ может автоматически подбирать для него задания оптимального уровня сложности, регулировать темп обучения и предлагать дополнительные материалы.

Интеллектуальные чат-боты и виртуальные преподаватели: ИИ-помощники могут отвечать на вопросы обучающихся, проверять выполнение заданий, предоставлять обратную связь и даже проводить диалоги на изучаемом языке [18].

Внедрение новых технологий и развитие гибридных форматов обучения позволят сделать процесс обучения иностранным языкам более увлекательным, эффективным и доступным для широкой аудитории. Однако важно помнить, что технологии – это всего лишь инструмент, а успех обучения зависит от многих факторов, включая мотивацию обучающихся, квалификацию преподавателя и грамотно выбранную методику.

Мы представляем несколько видов интернет-технологий для использования при обучении иностранным языкам в дистанционном формате.

Системы управления обучением (Moodle, Google Classroom, Canvas)

В наше время, когда происходит постоянная цифровизация обучения, существует большое количество платформ и инструментов для организации дистанционной формы обучения.

Системы управления обучением (learning management system (LMS)) занимают особое место в спектре инструментов для эффективного обучения. Это платформы, предназначенные для администрирования, документирования, отслеживания, отчетности, автоматизации и предоставления образовательных курсов, программ обучения или программ профессиональной подготовки. Они обеспечивают единую среду, где взаимодействуют преподаватели и

обучающиеся. В контексте преподавания иностранных языков LMS открывают уникальные возможности для создания интерактивной и вовлекающей обучающей среды.

LMS могут быть эффективно использованы для обучения иностранным языкам, предоставляя преподавателям и обучающимся широкие возможности, среди которых:

- Создание интерактивных уроков: LMS позволяют создавать уроки с использованием различных типов контента, включая текст, изображения, аудио и видео.
- Развитие навыков устной коммуникации: встроенные инструменты для видео и аудио конференций позволяют проводить онлайн-уроки и практиковать устную речь.
- Расширение словарного запаса: глоссарии, интерактивные упражнения и тесты помогают обучающимся запоминать новые слова и выражения.
- Развитие навыков письма: задания на написание эссе, сочинений и других текстов с последующей проверкой преподавателем.
- Доступ к аутентичным материалам: преподаватели могут делиться с обучающимися ссылками на интересные статьи, видео, песни и другие аутентичные материалы.
- Индивидуальный подход: LMS позволяют отслеживать прогресс каждого обучающегося и предоставлять ему индивидуальные задания и обратную связь.

Мы можем привести следующие примеры методических разработок с использованием LMS в обучении иностранным языкам:

- Создание виртуальной экскурсии: преподаватель может создать в LMS виртуальную экскурсию по городу или стране изучаемого языка, используя фотографии, видео, аудиозаписи и текстовые описания. Обучающиеся смогут "прогуляться" по улицам, "посетить" музеи и достопримечательности, узнать интересные факты о культуре и истории страны.

- Ролевая игра в онлайн-среде: преподаватель может разработать ролевую игру, в которой обучающиеся будут взаимодействовать друг с другом на изучаемом языке. LMS позволит организовать общение обучающихся в рамках ролей, предоставить им необходимые материалы и инструменты для коммуникации.

- Проект на основе исследовательской работы: обучающиеся могут работать над проектом, который потребует от них найти и проанализировать информацию на изучаемом языке, например, подготовить презентацию о известном человеке, компании или событии. LMS может служить платформой для обмена информацией между участниками проекта, хранения материалов и презентации результатов.

- Создание онлайн-портфолио: обучающиеся могут создавать в LMS свои портфолио, где будут хранить свои работы, отслеживать свой прогресс и получать обратную связь от преподавателя.

LMS являются мощным инструментом для преподавания иностранных языков в современном мире. Они помогают создавать интерактивную и вовлекающую обучающую среду, развивать разнообразные языковые навыки и реализовывать индивидуальный подход к обучению.

Платформы для видеоконференций (Zoom, Google Meet, Skype)

Платформы для видеоконференций стали неотъемлемой частью образовательного процесса, особенно в контексте обучения иностранным языкам. По мнению В.В. Николаева и Е.О. Быковой они предоставляют уникальную возможность для синхронного взаимодействия между преподавателем и обучающимися, находящимися в разных уголках мира, и способствуют развитию важных языковых навыков. Видеоконференции стирают географические границы и позволяют создать эффективную и увлекательную обучающую среду, максимально приближенную к живому общению [11].

Мы рассматриваем следующее возможное применение платформ для видеоконференций в обучении иностранным языкам:

- Проведение онлайн-уроков: видеоконференции позволяют проводить онлайн-уроки в режиме реального времени, что дает возможность преподавателю объяснять материал, отвечать на вопросы обучающихся, контролировать их понимание, находясь в любой точке мира.
- Развитие навыков устной коммуникации: видеоконференции создают условия для живого общения на изучаемом языке, что способствует развитию навыков аудирования, говорения, произношения и взаимодействия в диалоге.
- Групповая работа: большинство платформ предлагают функцию "комнат" для разделения обучающихся на небольшие группы, что позволяет организовать парную и групповую работу, например, для обсуждения темы, ролевой игры или совместного проекта.
- Проведение виртуальных экскурсий для погружения в языковую среду: преподаватель может проводить виртуальные экскурсии по городам и странам изучаемого языка, использовать аутентичные видеоматериалы и подключать к занятиям носителей языка.

Можно привести следующие примеры методических приёмов с использованием платформ для видеоконференций:

- Дебаты: обучающиеся делятся на две команды и готовят аргументы "за" и "против" по заданной теме, а затем участвуют в онлайн-дебатах на изучаемом языке.
- Интервью с носителем языка: преподаватель приглашает на урок носителя языка, а обучающиеся готовят и задают ему вопросы о культуре, традициях, жизни в его стране.
- Презентация проектов: обучающиеся готовят проекты на изучаемом языке и представляют их на онлайн-уроке, используя демонстрацию экрана и другие инструменты.

- Ролевая игра: обучающиеся получают роли и участвуют в ролевой игре на изучаемом языке.

Интерактивные доски (Padlet, Miro)

Интерактивные онлайн-доски как цифровые платформы, позволяющие пользователям совместно работать над виртуальным холстом в режиме реального времени. Они представляют собой инструмент для преподавания и обучения, предоставляя возможность для визуализации, организации, обмена и совместной разработки идей. В контексте обучения иностранным языкам интерактивные доски становятся особенно актуальными, поскольку позволяют преодолеть ограничения традиционных методов.

Мы предлагаем следующее применение интерактивных досок в обучении иностранным языкам:

- Развитие навыков говорения и аудирования: можно использовать для организации дискуссий, дебатов, ролевых игр, презентаций на изучаемом языке.
- Расширение словарного запаса: можно создавать интерактивные словарные карточки, проводить игры на запоминание слов, собирать ассоциации к новым лексическим единицам.
- Развитие навыков письма: обучающиеся могут совместно работать над текстом, редактировать работы друг друга, создавать совместные истории или эссе.
- Изучение грамматики: можно использовать для создания интерактивных упражнений, схем и таблиц, иллюстрирующих грамматические правила.
- Проведение виртуальных экскурсий: можно создавать интерактивные карты с фото, видео и текстовыми описаниями достопримечательностей.

Мы можем привести следующие примеры методических решений с использованием интерактивных досок:

- Лента времени: обучающиеся совместно создают ленту времени на Padlet, отражающую важные события в истории страны изучаемого языка, дополняя ее изображениями, видео и краткими описаниями.

- Мозговой штурм для написания эссе: на Miro обучающиеся генерируют идеи для эссе на заданную тему, используя виртуальные стикеры и группируя их по категориям.

- Виртуальная галерея: после просмотра фильма или прочтения книги на изучаемом языке обучающиеся создают на Padlet виртуальную галерею с изображениями, цитатами и своими впечатлениями.

Таким образом, интерактивные доски являются универсальным и многофункциональным инструментом для преподавания иностранных языков, позволяющим сделать обучение более наглядным, интерактивным и вовлекающим.

Приложения для изучения языков (Duolingo, Memrise)

Мобильные приложения для изучения языков предлагают пользователям удобный и доступный способ освоения нового языка в любое время и в любом месте. С помощью интерактивных упражнений и игровых механик эти приложения делают процесс обучения увлекательным и мотивирующим, позволяя добиться значительного прогресса даже при ограниченном количестве времени. По нашему мнению, стоит отметить, что такие приложения подходят в подавляющем большинстве случаев обучающимся на начальном этапе, так как в большинстве случаев направлены на начинающих изучать язык.

Мобильные приложения могут выступать в роли эффективного дополнения к основному курсу иностранного языка или использоваться для самостоятельного обучения:

- Развитие навыков чтения и письма: многие приложения предлагают тексты для чтения разных уровней сложности, а также упражнения на грамматику и правописание.
- Тренировка восприятия на слух: аудиоуроки, диалоги и песни на изучаемом языке помогают развивать навыки аудирования.
- Пополнение словарного запаса: приложения используют разнообразные методики запоминания слов, включая карточки, ассоциации, игры и тесты.
- Развитие навыков говорения: некоторые приложения предлагают упражнения на повторение фраз и диалогов, а также возможность общения с носителями языка.

Мы приводим следующие примеры методических разработок с использованием мобильных приложений:

- Duolingo марафон: преподаватель может организовать для обучающихся марафон по прохождению уроков в Duolingo, что повысит их мотивацию и позволит закрепить материал в игровой форме.

- Создание собственного курса в Memrise: обучающиеся могут создавать собственные наборы карточек с новыми словами и фразами, которые встречаются им в учебниках, фильмах или других источниках.

Мы можем сделать вывод, что мобильные приложения являются удобным и эффективным инструментом для изучения иностранных языков, который позволяет сделать процесс обучения более доступным, увлекательным и мотивирующим.

Инструменты для создания интерактивных упражнений (LearningApps.org, Quizlet, Wordwall)

Интерактивные упражнения – эффективный способ сделать процесс обучения более занимательным и продуктивным. Современные онлайн-инструменты позволяют преподавателям легко создавать разнообразные интерактивные упражнения, не обладая при этом навыками программирования. В контексте обучения иностранным языкам такие инструменты

открывают широкие возможности для развития всех видов речевой деятельности, расширения словарного запаса, тренировки грамматических конструкций и повышения мотивации обучающихся.

По нашему мнению, интерактивные упражнения, созданные с помощью вышеперечисленных сервисов, могут быть использованы для:

- активизации лексики и грамматики: кроссворды, игры на соответствие, заполнения пропусков и др.;
- развития навыков аудирования: упражнения на восприятие на слух, аудиодиктанты;
- тренировки навыков чтения: тексты с выпадающими словами, вопросы по тексту;
- развития навыков письма: составление предложений и диалогов, написание коротких текстов;
- повторения и закрепления материала: интерактивные викторины, игры на повторение.

Мы приводим несколько примеров методических разработок с использованием инструментов для создания интерактивных упражнений:

- Викторина по пройденной теме: преподаватель создает в Quizlet набор карточек с ключевыми словами и фразами по теме урока, а затем предлагает обучающимся пройти викторину для проверки усвоения материала.

- Интерактивная карта мира: в LearningApps создается упражнение, в котором обучающимся нужно соотнести названия стран и столиц на изучаемом языке с их местоположением на карте.

- Игра "Найди пару": в Wordwall создается игра, в которой обучающимся нужно найти пары слов на изучаемом языке, связанные по смыслу (например, профессии и места работы, глаголы и существительные).

Инструменты для создания интерактивных упражнений помогают преподавателям делать уроки более динамичными и увлекательными, а процесс обучения – более эффективным и результативным. Выбор конкретного инструмента зависит от целей урока, возраста и уровня обучающихся.

Дистанционное обучение иностранному языку с использованием интернет-технологий – это стремительно развивающееся направление в образовании, которое приобрело особую актуальность в современных условиях. Глобализация, цифровизация общества и распространение высокоскоростного интернета создают благоприятные условия для его активного внедрения.

Дистанционное обучение обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным обучением: гибкость, доступность, индивидуальный подход, возможность использования мультимедийных ресурсов, интерактивность.

Существует широкий спектр платформ, инструментов и ресурсов для организации дистанционного обучения иностранному языку: системы управления обучением, платформы для видеоконференций, интерактивные доски, приложения для изучения языков, инструменты для создания интерактивных упражнений. Выбор конкретных инструментов зависит от целей, уровня обучающихся, специфики изучаемого языка и других факторов.

В будущем можно ожидать дальнейшего развития дистанционного обучения иностранным языкам с использованием интернет-технологий: внедрения элементов виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта.

Таким образом, дистанционное обучение иностранному языку с использованием интернет-технологий является перспективным направлением, обладающим большим потенциалом. При условии грамотной организации образовательного процесса оно способно обеспечить высокое качество обучения и сделать изучение иностранных языков доступным для широкой аудитории.

Библиографический список

1. Андреев, А. А. Дистанционное образование: сущность, технология, организация // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – С. 12–15.
2. Вьюшкина Е.Г. Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Изв. Саратов. ун-та. *Серия: Философия. Психология. Педагогика.* – 2015. – № 2. – С. 78–83.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // СНВ. 2017. – № 4 (21). – С. 64–68.
5. Долгова Т. В. Смешанное обучение-инновация XXI века // Интерактивное образование. – 2017. – Т. 3. – С. 2–8.
6. Дымова Т. В., Абдулмянова И. Р. Исторический и современный аспект развития дистанционного обучения // *Universum: психология и образование.* – 2024. – № 4 (118). – С. 4–7.
7. Залевская, А. А. Дистанционное обучение иностранным языкам: методические рекомендации. – М.: Просвещение, 2014. – 187 с.
8. Манукян Д. Д. Обзор самых популярных методов изучения иностранного языка предназначенных для самостоятельной работы // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 11 (11). – С. 198–204.
9. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – №. 3. – С. 5–19.
10. Михайлова Н. В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2 (138). – С. 149–154.

11. Николаев В. В., Быкова Е. О. О некоторых аспектах использования сервисов для видеоконференций в дистанционном обучении //II Всероссийский форум молодых исследователей. – 2020. – С. 89–93.
12. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2009. – 387 с.
13. Рублёва Е. В. Особенности синхронного и асинхронного онлайн-обучения на современном этапе образовательного процесса // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – №. 3. – С. 50–54.
14. Стародубцев В. А. Персонализированные MOOK в смешанном обучении // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 133–144.
15. Хуторской, А. В. Дидактика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 435 с.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e-5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ [Дата обращения: 18.05.2024 г.].
17. Anderson, T. & Dron, J. Three Generations of Distance Education Pedagogy. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), 2011. – P. 80–97.
18. Hockly N. Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly // Relc Journal. – 2023. – Т. 54. – №. 2. – С. 445–451.
19. Iftakhar S. Google classroom: what works and how //Journal of education and social sciences. – 2016. – Т. 3. – №. 1. – С. 12-18.
20. Keegan, D. Foundations of distance education (3rd ed.). Routledge, 2013. – 240 p.
21. Kessler G. Technology and the future of language teaching //Foreign language annals. – 2018. – Т. 51. – № 1. – P. 205–218.
22. Moore, M. G., & Kearsley, G. Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning. 2012. – 384 p.

Е.В. Фирсова, П.С. Харьковская
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности работы с художественным текстом на уроках иностранного языка, что является одной из актуальных проблем в работе преподавателя. Художественные тексты являются источником богатой лингвистической информации, эффективным стимулом для обучающихся к самовыражению на иностранных языках и потенциальным источником мотивации обучающихся. Статья подчеркивает значение литературных произведений в изучении иностранного языка и анализирует сложности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при работе с такими текстами, а также показывает пути решения, возникших проблем.

Ключевые слова: художественный текст, литература, обучение иностранному языку, методы обучения, мотивация обучающихся.

E.V. Firsova, P.S. Kharkovskaya
(Taganrog, Russia)

FEATURES OF WORKING WITH LITERARY TEXT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. This article examines the issue of the peculiarities of working with literary text in foreign language lessons, which is undoubtedly one of the most relevant topics in the work of a teacher. Literary texts are a source of rich linguistic information, an effective incentive for students to express themselves in foreign languages and a potential source of motivation for students. The article emphasizes the importance of literary works in learning a foreign language and analyzes the difficulties faced by teachers and students when working with such texts, as well as shows ways to solve the problems that have arisen.

Key words: literary text, literature, foreign language teaching, teaching methods, motivation of students.

В современном мире изучение иностранного языка становится все более важным и популярным. Изучение иностранного языка требует разнообразных методов и подходов, чтобы обеспечить максимальную эффективность обучения. Однако, помимо изучения грамматики и лексики, необходимо уделять внимание работе с художественным текстом, поскольку такой текст отражает языковую и культурную специфику страны изучаемого языка. Для эффективного освоения иностранного языка студентам необходимо уметь работать с художественными текстами, а преподавателям - уметь использовать их на занятиях. В данной статье рассматриваются особенности работы с художественными текстами на занятиях по иностранному языку и методы их использования для достижения оптимальных результатов в обучении.

1. Значение художественных текстов в обучении иностранному языку

Художественные тексты играют важную роль в обучении иностранному языку, так как они отражают языковую и культурную специфику. Чтение и анализ таких текстов способствует изучению и пониманию лингвистических особенностей и языковых реалий. Это помогает студентам развивать навыки чтения, аудирования и понимания иноязычной речи.

Кроме того, работа с художественными текстами предоставляет возможность погружения в аутентичную языковую среду. Студенты могут познакомиться с различными стилями и литературными жанрами, что помогает обучающимся лучше понять культуру и менталитет страны, изучаемого языка.

2. Особенности работы с художественными текстами на занятиях по иностранному языку/

Работа с художественными текстами на занятиях по иностранному языку имеет свои особенности, которые помогают студентам развивать навыки чтения, понимания и анализа текстов на иностранном языке. Рассмотрим несколько ключевых аспектов:

- при работе с художественными текстами на занятиях по иностранному языку необходимо учитывать уровень языковой подготовки студентов. Начиная с студентов следует предлагать более простые тексты с простой лексикой и структурой предложений, тогда как

более продвинутым студентам можно предложить более сложные тексты с богатой лексикой и грамматикой.

- подготовка студентов к работе с художественными текстами включает предварительное изучение лексики, связанной с темой текста, знакомство с автором и контекстом произведения. Это помогает студентам лучше понять содержание текста и главные идеи автора.

- важно использовать разнообразные виды деятельности при работе с художественными текстами, такие как чтение, анализ, обсуждение содержания и стиля текста, творческие задания. Чтение и обсуждение текстов позволяют студентам улучшить навыки произношения и понимания на слух, а также развить навыки анализа и интерпретации текстов. Творческие задания, такие как написание эссе, создание собственного продолжения истории, создание ролевых игр или творческих проектов, стимулируют креативность студентов, помогают им лучше усвоить материал и применять полученные знания.

Некоторые источники, которые можно использовать при работе с художественными текстами, включают учебники и рабочие тетради, а также современную и классическую художественную литературу на иностранном языке. Также можно использовать интернет-ресурсы, такие как веб-сайты, блоги и форумы, где студенты могут найти и изучить тексты различных жанров и стилей.

3. Преимущества работы с художественными текстами на занятиях по иностранному языку/

Художественные тексты, романы, стихи или короткие рассказы играют важную роль на занятиях по иностранному языку. Возможность погрузиться в мир литературы и искусства открывает целый спектр преимуществ для обучения. Вот несколько ключевых преимуществ работы с художественными текстами на занятиях по иностранному языку [3].

Во-первых, такой вид работы способствует развитию эмоциональной и креативной сферы студентов. Литература вносит разнообразие в учебный процесс и через чтение и анализ произведений искусства студенты могут переживать эмоции, сопереживать героям, художественные тексты позволяют студентам выразить свои эмоции и мысли через язык. Произведения искусства позволяют им обогатить свой лексический запас и научиться использовать выразительный язык. Это помогает им развивать коммуникативные навыки и становиться более уверенными в использовании языка.

Во-вторых, работа с художественными текстами способствует углублению культурного понимания языка и страны. Благодаря изучению литературы и искусства студенты получают более глубокое представление о культуре, традициях и ценностях страны, где говорят на изучаемом языке, так как литература является важной частью культуры каждой стра-

ны и знание литературных произведений помогает студентам лучше понимать особенности национального характера и традиций. Читая литературу на иностранном языке, студенты имеют возможность углубиться в менталитет и культуру страны, что помогает им стать более осведомленными, взаимодействовать с представителями этой культуры и лучше понимать тонкости языка.

В-третьих, использование художественных текстов на занятиях по иностранному языку повышает мотивацию студентов к изучению языка. Художественная литература вдохновляет студентов к изучению иностранного языка, благодаря увлекательной атмосфере в учебной среде. Возможность погружения в историю и сюжет произведения, почувствовать эмоции героев и пережить разнообразные события помогает студентам чувствовать себя более связанными с языком и стремиться к совершенствованию своих навыков. Через работу с интересными и красочными произведениями студенты видят практическую пользу изучения языка, что повышает эффективность учебного процесса.

В целом, работа с художественными текстами предоставляет уникальную возможность изучения языка на уроках иностранного языка. Она развивает их эмоциональную и креативную сферы, углубляет их культурное понимание языка и страны, а также стимулирует их мотивацию к изучению языка. Литература является важным инструментом в обучении иностранным языкам, помогая студентам освоить новые знания и изучать язык через призму искусства и культуры.

4. Методики работы с художественными текстами

При работе с художественными текстами на занятиях по иностранному языку можно использовать различные методики, которые играют важную роль в развитии языковых навыков и способствуют творческому мышлению студентов.

Важно включать устное чтение и обсуждение текстов, чтобы развить навыки произношения и понимания на слух, также они позволяют студентам углубиться в сюжеты, разобраться в характерах персонажей и осознать главные темы произведений. Также полезно использовать различные виды заданий, такие как лексико-грамматические упражнения, ролевые игры и творческие проекты. Это поможет студентам активно применять полученные знания и умения.

Для эффективной работы с художественными текстами также используются различные виды заданий. Лексико-грамматические упражнения направлены на расширение словарного запаса студентов и отработку грамматических навыков. Они могут включать задания на поиск синонимов и антонимов, вставку правильных слов в предложения и перевод выделенных фраз на целевой язык.

Рольевые игры являются интересным способом погружения студентов в мир произведений и создания своих собственных диалогов. Через проживание роли персонажей студенты улучшают навыки общения и развивают свою эмоциональную сферу.

Творческие проекты позволяют студентам проявить свою фантазию и индивидуальность в работе с художественными текстами: создание альтернативного финала, написание продолжения сюжета или иллюстраций к тексту. Такие проекты способствуют развитию творческого мышления, а также позволяют студентам проникнуться произведением еще глубже.

Приведенные выше виды работы с художественными текстами способствуют развитию лингвистической и социокультурной компетенций обучающихся.

5. Практические примеры использования художественных текстов в учебном процессе

Для оценки эффективности использования художественных текстов на занятиях по изучению иностранного языка можно анализировать конкретные кейсы и методики работы с произведениями различных жанров и стилей. Например, можно изучать классические романы, короткие рассказы, стихотворения или драматические произведения. Каждый из этих жанров предоставляет уникальные возможности для развития навыков языка и понимания культуры [7].

Существует множество способов, которыми можно руководствоваться при подготовке заданий для художественных текстов. Один из них – разделить их на три основные группы:

- 1) Задания перед чтением
- 2) Задания во время чтения
- 3) Задания после чтения

Приведенная выше классификация рекомендована Лазаром [4], а также различными другими учеными, такими как Томлинсон. Далее следуют задания из этих трех групп.

- 1) Задания перед чтением

Такого рода задания могут помочь учащимся понять культурную подоплеку художественного текста. Они стимулируют интерес учащихся к истории и мотивируют их узнать, что же в конечном итоге произошло в тексте. Подобные задания расширяют словарный запас учащегося, и это очень важно, потому что таким образом он / она улучшает свои навыки устной и письменной речи, используя новые слова [4].

Упражнение 1

Название рассказа - “.....”.

Опираясь на название художественного текста, предположите, о чем будет рассказ?

Упражнение 2

1. Вы когда-нибудь слышали об этой книге?

2. Вы знаете что-нибудь об авторе и эпохе в которой он жил?

2) Задания во время чтения

Эти упражнения помогают учащимся [4]:

- 1) Понять сюжет.
- 2) Разобраться с персонажами
- 3) Со сложным словарным запасом
- 4) Со стилем и языком

Учитывая вышеуказанные критерии, можно использовать следующие упражнения.

Упражнение 1

1. Сформируйте группы по два человека и напишите небольшое резюме.
2. Прослушайте резюме ваших одноклассников. Как вам кажется, вы или они что-то упустили? Вы хотите что-то добавить?

Упражнение 2

1. Какие персонажи появляются в этом тексте? Составьте список.
2. Можете ли вы придумать слова, которые подошли бы для описания персонажей (список персонажей)?

Упражнение 3

1. Во время чтения подчеркивайте неизвестные слова, которые, по вашему мнению, мешают вам уловить смысл. Сверьте список слов со списками своих одноклассников и попробуйте объяснить понятные вам слова.

Задания после чтения

Занятия после чтения помогают студентам [4]:

- 1) интерпретировать текст?
- 2) понять точку зрения повествователя?
- 3) улучшить языковые навыки?
- 4) помогаем учащимся выразить свою личную точку зрения/

Упражнение 1

1. Напишите пять утверждений, основываясь на тексте произведения. Два утверждения должны быть правдивыми, а остальные три ложными.
2. Когда вы закончите писать утверждения, покажите их напарнику, сидящему рядом с вами, и попросите его сказать вам, какое утверждение правдиво, а какое ложно и почему.

Работа с художественными текстами на занятиях по иностранному языку является важным аспектом обучения, который помогает студентам развивать навыки чтения, аудирования, понимания иноязычной речи, а также углублять культурное понимание языка и страны. При использовании художественных текстов важно учитывать уровень студентов, про-

водить предварительный этап по работе с текстами и использовать разнообразные методики и виды деятельности. Это поможет студентам достичь большего прогресса в изучении иностранного языка и повысит мотивацию к учебному процессу.

Библиографический список

1. Braz da S. Ronivaldo, "Using Literary Texts in the ESL Classroom," vol. 1, no. 2, pp. 171-178, July 2001.
2. Brown, H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education, 2005.
3. J. Collie and S. Slater, Literature in Language Classroom, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
4. Lazar, G., Literature and Language Teaching, Cambridge University Press, 1993.
5. Lazar, G. The literary mind and the teaching of literature. ELT Journal, 2007, 61(3). – S. 273–280.
6. The power of literature in EFL classrooms [Электронный ресурс]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/44199986_The_power_of_literature_in_EFL_classrooms [Дата обращения: 14.12.2023].
7. The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ijiet.org/papers/479-H10011.pdf> [Дата обращения: 15.12.2023].

Е.В. Фирсова, А.С. Черноносова
(г. Таганрог, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: Для всестороннего развития личности, успешного овладения профессиональных обязанностей мало быть компетентным в своей профессиональной области. В решении этой задачи немаловажную роль играет межкультурная компетенция. Она предоставляет каждому из нас возможность успешно адаптироваться в социуме, различных социальных группах, уверенно взаимодействовать в современном обществе. Дисциплина «Иностранный язык» - идеальный инструмент для развития межкультурной компетенции. Но чтобы этот процесс протекал успешно, необходимо соблюдать педагогические условия. В статье автор называет конкретные педагогические условия, соблюдение которых содействует формированию межкультурной компетенции в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, педагогические условия, дидактические условия, мотивация, обучение.

E.V. Firsova, A.S. Chernonosova
(Taganrog, Russia)

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODS OF FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. It is not enough to be competent in your professional field for comprehensive personal development and successful mastery of professional duties. Intercultural competence plays an important role in solving this problem. It provides each of us with the opportunity to successfully

adapt to society, various social groups, and confidently interact in modern society. The discipline "foreign language" is an ideal tool for the development of intercultural competence. But in order for this process to be successful, it is necessary to comply with the pedagogical conditions. In the article, the author names specific pedagogical conditions, the observance of which contributes to the formation of intercultural competence in the process of learning foreign languages.

Keywords: intercultural competence, pedagogical conditions, didactic conditions, motivation, training.

Дисциплина «иностраннй язык» обладает уникальным потенциалом в культурообразующем, коммуникативном, ценностно-смысловом, мотивационном аспектах. Многие ученые проводят параллель между уверенным владением иностраннм языком и развитой межкультурной коммуникацией личности. Формирование последней, к слову, отвечает за навыки человека в сфере межличностной и деловой коммуникации, которые крайне важны в современном обществе [8, 35].

Общекультурные компетенции высокого уровня развития, как правило, диагностируются у всесторонне развитой личности, которая выступает уверенным субъектом межкультурной коммуникации. Такой личности удастся эффективно взаимодействовать с социумом, добиваться успешной профессиональной самореализации [2].

Обучение иностранному языку содействует развитию потенциала личности, достижению задач межкультурной коммуникации. В рамках настоящего исследования хотелось бы поговорить об особенностях процесса формирования межкультурной компетентности посредством изучения иностранных языков.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что в процессе изучения иностранных языков создается стойкая потребность, связанная с разработкой эффективных средств, инструментов формирования межкультурной компетенции личности. Систематическое обучение иностранному языку (филологическое образование) можно ассоциировать с двигателем развития межкультурной компетенции личности.

Принимая во внимание комплекс возможных объективных и субъективных факторов, надо отметить, что изучение иностранных языков обеспечивает систематизацию мировоззренческих ценностей, знаний.

Для того чтобы лучше разобраться в выбранной теме исследования, раскроем понятие «общекультурные компетенции». В материалах научной литературы данное явление истолковывается следующим образом: ожидание того, что обучающийся, вступая в отношения с социумом, обществом, может разделять его ценности, к числу которых относят гражданственность, патриотизм, языковую и правовую культуру, ценности экологического сознания, гуманизма [8, 38].

Помимо того, что в рамках изучения иностранного языка перед личностью открываются возможности ознакомления с культурой и бытом иностранных государств, данный процесс также обеспечивает принятие собственной отечественной культуры, знакомит человека с общечеловеческими ценностями [10, 120].

Современные технологии обучения, которые успешно апробируются преподавателями и учителями на уроках и занятиях по иностранному языку, способствуют формированию межкультурной компетенции. Более того, современный процесс изучения иностранных языков на разном уровне (среднее, высшее образование) основан на концепции личностно – ориентированного образования [9, 76].

В рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», обучающиеся приобретают возможность приобщаться к ценностям зарубежной и отечественной культуры, развивать свои интеллектуальные способности, навыки социального и коммуникативного взаимодействия. Они расширяют кругозор и опыт, оттачивают и проявляют творческие способности [6].

В процессе обучения иностранных языков важно учитывать модель реального общения и опыт реальной коммуникации. Соответственно, нельзя ограничиваться познанием только грамматики и лексики изучаемого языка.

Как показывает практика, в процессе изучения иностранного языка преподавателями и учителями задействуются следующие виды работы:

- работа описательного характера (к примеру, с географическими картами, раскрытие географического положения страны);
- работа с разнообразными по своим тематическим направлениям проектами;
- работа с ориентирами (картинками, плакатами);
- воспроизведение ситуаций знакомства с иностранными гражданами;
- работа с поговорками и пословицами, которые используются в чужой стране;
- прослушивание аудиозаписей, просмотр видео и пр. [10, 121].

Все эти практики упрощают задачу, связанную с усвоением учебного материала, помогают изучать дисциплину «иностранный язык» в интересном формате, используя творческий подход.

Отметим, что низкий уровень развития общекультурных компетенций у личности может крайне отрицательно сказаться на эффективности профессиональной деятельности, ее социализации и адаптации в обществе.

При этом развитие данного вида компетенции в процессе изучения иностранных языков может быть выполнено только при соблюдении ряда педагогических условий.

В связи с этим, руководствуясь анализом специальной научной литературы, следует раскрыть содержание понятия «педагогические условия».

К отечественным авторам, которые посвятили свои научные изыскания раскрытию понятия и особенностей «педагогические условия», можно отнести: Н. Стерхову, В.А. Ипполитову и др. На основе изучения их научных статей, можно прийти к выводу о том, что понятие «педагогические условия» по своей природе является многогранным, а его понимание у разных авторов отличается.

Так, согласно позиции Н.Ю. Посталюк, под педагогическими условиями нужно понимать источник существования, возникновения, развития педагогического процесса, возможности его совершенствования. Те педагогические условия, которые создаются искусственно со стороны педагогического состава, обладают способностью регулирования процесса познания, возможностью выстраивания самого процесса обучения в желаемых пропорциях.

Педагогические условия можно сравнить с «атмосферой» учебно-воспитательного процесса. От их соподчиненности, целенаправленности, логической стройности зависит успешность процесса обучения, его эффективность в целом [9, 77].

Обобщая мнения ученых, специализирующихся на этом вопросе, подведем итоги относительно категории «педагогические условия»:

- методы, содержание, формы обучения (В.И. Андреев);
- комплекс мер педагогического воздействия (Н.М. Яковлева, В.И. Андреев, А.Я. Найн);
- система объективных методов, средств, благодаря которых выполняется решение педагогической и образовательной задач (А.Я. Найн);
- условия педагогического процесса (Н.М. Яковлева).

Теперь ознакомимся с педагогическими условиями, которые отвечают за эффективность формирования межкультурной компетенции в рамках изучения иностранных языков.

1. Активизация мотивации обучающихся к изучению иностранной культуры. Это условие направлено на разработку процессуальной стороны обучения, проявляется в форме применения на занятиях по изучению иностранного языка практических, познавательных, эвристических упражнений (заданий). При выборе конкретной категории упражнений и заданий преподаватель должен учитывать внутренние устремления, интересы, студентов, ценностные ориентации своих подопечных [10, 121].

2. Применение интерактивных методов обучения, использование заданий и упражнений интерактивного характера. Интерактивные методы обучения смело можно отнести в категорию средств, благодаря которых можно добиться успешности в освоении иностранного языка и формирования межкультурной компетенции, соответственно.

Студенты (школьники) обмениваются друг с другом информацией, взаимодействуют, моделируют ситуации, совместно решают проблемы, оценивают действия других и свое соб-

ственное поведение, погружаются в атмосферу делового сотрудничества, направленную на урегулирование поставленной перед ними задачи. Рекомендуется применять групповую форму работы на занятиях по изучению иностранного языка, прибегать к использованию ролевых игр, исследовательских проектов, работе с разными по своей природе источниками информации [6, 82].

3. Педагогическое сопровождение. Педагогическое сопровождение отвечает за успех в социализации занимающегося.

Владение иностранным языком – пространство для всесторонне развитой личности, которая становится успешным субъектом межкультурной коммуникации, имеет способности к эффективному кросскультурному взаимодействию, отличается креативностью, сформированностью критического мышления [2, 147].

Несформированность общекультурной компетентности негативно сказывается на личностном росте, эффективности образовательного процесса в целом. В связи с этим, ее развитие приобретает особую значимость.

Использование в рамках изучения иностранного языка преподавателями и учителями разнообразных форм и методов обучения, активных групповых форм (ролевые игры, дискуссии, кейсметод, мозговые штурмы, дебаты), способствует личностному общению, развитию.

При участии в дебатах, дискуссиях, обучающиеся приобретают опыт эффективного взаимодействия с окружающими, учатся отстаивать и доносить до других свою позицию, точку зрения. Групповое взаимодействие воспитывает саморегуляцию, ответственность, способность индивидуума работать в команде, сообща. Для становления как профессионала, как личности в целом это крайне важно.

Подводя итоги проведенного исследования, отметим, что изучение иностранного языка содержит в себе огромный потенциал, суть которого состоит в коммуникативных возможностях, формировании ценностно-смысловой ориентации личности, её профессионального становления, диалогичности в межкультурном пространстве.

Библиографический список

1. Абдраева А. Использование современных интерактивных методов для развития общекультурных компетенций у студентов вузов / А.Абдраева // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2022. – № 6 (48). – С. 20–23.
2. Бутина Ю.В. Формирование профессиональной компетентности в процессе обучения иностранному языку / Ю.В.Бутина // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 7. – С. 146–150.
3. Ванина Т.О. Роль работы над текстом при изучении иностранного (английского) языка в процессе формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций / Т.О. Ванина // Организация учебной и воспитательной работы в вузе. – М., 2019. – С. 275–281.

4. Мартынова М.А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку / М.А.Мартынова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 2. – С. 12.
5. Павлова Л.П. Понятие и сущность общекультурных компетенций / Л.П.Павлова // *Модернизация российского общества: стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров*. – 2019. – С. 497–500.
6. Пушкарева И.А. Педагогические условия организации работы с профессионально ориентированным текстом в процессе обучения иностранному языку / И.А.Пушкарева // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 71–86.
7. Рубцова Е.В. Роль игровых технологий в формировании общекультурной компетенции у студентов-иностранцев, изучающих русский язык как иностранный / Е.В.Рубцова // *Региональный вестник*. – 2019. – № 20 (35). – С. 30–31.
8. Сытина Н.А. Особенности формирования общекультурных компетенций у студентов (бакалавров) направления подготовки «туризм» в процессе обучения иностранному языку / Н.А.Сытина // *Artium Magister*. – 2022. – Т. 22. – № 2. – С. 34–38.
9. Третьяк Д.В. Развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и обществознания средствами дисциплины «иностраннный язык» / Д.В.Третьяк // *Студенческий электронный журнал СтРИЖ*. – 2019. – № 1 (24). – С. 76–79.
10. Филиппова Е.А. Роль иностранного языка в формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускника вуза / Е.А.Филиппова // *Актуальные проблемы интеграции науки и образования в регионе*. – 2020. – С. 119–126.

ЧАСТЬ 4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Е. Дебердеева, М.И. Петренко
(г. Таганрог, Россия)

БРИТАНСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ САЙТ КАК ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ И ОСОБАЯ ФОРМА КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается лингвистическая специфика образовательного дискурса в условиях интернет-коммуникации на материале современных образовательных сайтов Великобритании. Проведен анализ содержания и структуры британского образовательного сайта, раскрыты понятия поликодового текста и гипертекста как основных характеристик образовательного дискурса.

Ключевые слова: Интернет-коммуникация, образовательный дискурс, поликодовый текст, гипертекст.

Е.Е. Deberdeeva, M.I. Petrenko
(Taganrog, Russia)

THE BRITISH EDUCATIONAL WEBSITE AS A POLYCODED TEXT AND A SPECIAL FORM OF COMMUNICATION

Abstract. This article considers the linguistic specificity of educational discourse in the conditions of Internet communication on the material of modern educational websites in Great Britain. The content and structure of the British educational website is analyzed, the concepts of polycoded text and hypertext as the main characteristics of educational discourse are revealed.

Keywords: Internet communication, educational discourse, polycode text, hypertext.

Веб-сайт британского университета – это объединённая под одним электронным адресом совокупность документов, размещаемых данным университетом в сети Интернет. Веб-сайты британских университетов в основном являются открытыми сайтами, сервисы которых доступны для любых посетителей, однако они могут содержать и разделы для определенных групп пользователей. Например, на сайте Bath Spa University имеется рубрика: Students, на которой содержатся переходы к таким внутренним интерактивным сервисам, как Career, Student Finance, Student Wellbeing Services, Academic skills, Student Engagement и т.д., доступные только для студентов и сотрудников данного университета. По схеме представления информации, объему и категории решаемых задач веб-сайт британского университета

является корпоративным сайтом, так как содержит полную информацию о данном учебном заведении, предоставляемых им услугах, событиях в жизни университета [3].

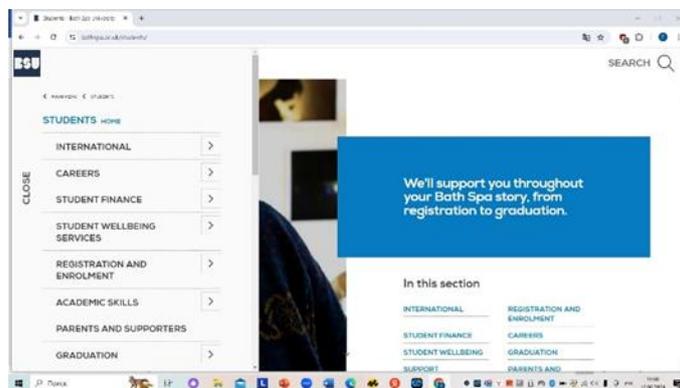


Рисунок 1 – Фрагмент образовательного сайта Bath Spa University

При изучении веб-сайта британского университета в полимодальном аспекте важными для изучения являются вопросы выбора, эффективного использования и сочетания различных способов передачи и понимания информации; взаимодействие вербального и невербального компонентов в рамках одного коммуникативного целого; особенности восприятия «мультимодальной» информации. Изучение же поликодowości предполагает рассмотрение взаимодействия в процессе создания текста различных семиотических кодов [1].

Веб-сайт британского университета рассматривается в данной статье как поликодовый текст, поскольку является целостным образованием, сочетающим в себе компоненты, принадлежащие к разным знаковым структурам – вербальной (письменно зафиксированной и реже, дублирующей её устной), паравербальной (варьирование шрифтов, плоскостное варьирование текста), иконической и мелодической, а также интегрирует в своём пространстве элементы различных социальных (культурных) кодов.

Анализ текстов в британской сфере высшего образования показал, что высшие учебные заведения все чаще обращаются к поликодовым текстам. Поликодовый текст в образовательных учреждениях (например, реклама, видеоролики и пр.) – закономерное явление, порожденное в первую очередь современной эпохой визуализации, а также активным внедрением в жизнь образовательных учреждений новых информационных технологий при создании информационного продукта в сфере образовательных услуг. Каждый университет Великобритании имеет свой сайт в глобальной сети Интернет, что способствует более широкому использованию разнообразных средств визуализации и созданию поликодового гипертекста.

Анализ лингвистической литературы позволяет заключить, что некоторые лингвисты считают интерактивный поликодовый контент веб-сайтов разноплановым: текстовый блок

принадлежит сфере филологии, а программное воплощение и представление текстовых конструкций в электронном нелинейном виде относится к сфере компьютерной коммуникации и информационных систем. В связи с этим ряд исследователей считает целесообразным при рассмотрении компьютерно-опосредованной коммуникации использовать наряду с понятием жанра, дополнительный термин «формат» [2].

В нашей работе веб-сайт британского университета рассматривается как вид гипертекста, определенный формат технической организации информационного и коммуникативного контента, или комбинация таких форматов, основными чертами которого являются поликодовость, мультимедийность и интерактивность. При этом в формате веб-сайта британского университета присутствуют тексты различных жанров, имеющих разную функционально-стилевую принадлежность (тексты публицистического стиля и его рекламного подстиля, научного стиля и его научно-популярного подстиля и т. д., адаптированные к рекламным целям), т.е. веб-сайта британского университета состоит из разнородных медиапродуктов: рекламы (которая относится к сфере специального воздействия), информационно-новостных блоков, видеороликов, видеогалерей и т. д.

В целом вебсайт британского университета представляет собой мультимедийный поликодовый текст – «целостное в функциональном, структурном, коммуникативном и смысловом плане, и нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата образование, главными текстообразующими характеристиками которого являются гипертекстовость, полимодальность и мультимедийность» [2].

Веб-сайт британского университета предполагает однонаправленное получение или предоставление информации. Возможность двустороннего обмена информацией обеспечивается форматами интерактивного общения (посредством электронной почты, чатов, виртуальных сообществ и т.п.), к которым можно перейти при помощи соответствующих гиперссылок, содержащихся на сайтах британских университетов, наиболее типичными ссылками являются баннер, логотип, веб-адрес, адрес электронной почты, что служит примером инкорпорирования форматов, целью которого является активизация информационно-коммуникативных потоков на данном сетевом ресурсе посредством увеличения интерактивного потенциала ресурса с расчетом на познавательный интерес пользователей (Science Blog, Ecoversity), практический интерес (ePay, Search, People Finder, Apply online for a full-time PG course), потребность в общении (Facebook, Twitter, Login to your community), желание развлечься (CUoniTunesU, CUTV) и т. п.

В целом, в формате веб-сайта британского университета сосуществуют тексты различных жанров, функциональных стилей речи и композиционно-речевых форм, которые находят различную медийную реализацию. Различные виды текстов в формате веб-сайта взаи-

модействуют друг с другом на глобальном, смысловом, уровне, принимая совместное участие в создании позитивного имиджа университета, его продвижения и обеспечения постоянной аудиторией в Сети.

Структура большинства рассматриваемых веб-сайтов состоит из следующих композиционных блоков: 1) заголовочный (титульный) комплекс, 2) основной визуальный объект (смыслообразующий центр), 3) навигационное меню, 4) новостной блок, 5) блок объявлений, 6) важные ссылки, представленные иконическими изображениями, баннерами, 7) «подвал» страницы.

Проведённое нами исследование позволяет сделать вывод о том, что в основе создания сайта британского университета лежат следующие основные принципы: принцип доминанты, выражающийся в создании смыслообразующего центра, функциональность, которая находит свое выражение в представленной различными поликодовыми средствами навигационной системе, эргономичность, заключающаяся в удовлетворении критериев удобочитаемости, основанных на психофизиологических особенностях человеческого восприятия, а также эстетичность.

Таким образом, веб-сайт британского университета является современным средством взаимодействия университета со своей целевой аудиторией для осуществления коммуникативных обменов (интеракций).

Библиографический список

1. Дебердеева, Е.Е., Погромская, Р.К., Рябошапка, М.О. Использование экспрессивных средств и стилистических приемов для реализации стратегий (на материале британских образовательных сайтов) [Электронный ресурс] / Е.Е. Дебердеева, Р.К. Погромская, М.О. Рябошапка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2018. – № 11. – С. 136–140. – Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/files/15cbb284-4f8a-45a9-9c51-b14974a4ee5a>
2. Калинин, К. Е. Коммуникативные стратегии убеждения в англоязычном политическом дискурсе: дис ... канд. филол. наук: 10.02.04 /К.Е. Калинин [Электронный ресурс]. – Нижний Новгород, 2009. – 187 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/kommunikativnye-strategii-ubezhdenija-v-anglojazychnom-politicheskom-diskurse.html>
3. Bath Spa University. – Режим доступа: <https://www.bathspa.ac.uk>

Ю.М. Демонова, Е.С. Жарова
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье авторы раскрывают образовательный потенциал тестов, направленных на лексическую составляющую языка, анализируют различные типы заданий,

делают вывод о том, что тесты могут быть использованы не только для проверки знаний учащихся, но и в тренировочных целях.

Ключевые слова: словарный тест, множественный выбор, перефраз, языковые навыки, лексика, ограниченный ответ.

Yu.M. Demonova, E.S. Zharova
(Taganrog, Russia)

FEATURES OF TESTING THE LEXICAL COMPONENT OF THE LANGUAGE

Abstract. In this article, the authors reveal the educational potential of tests aimed at the lexical component of the language, analyze various types of tasks, and conclude that tests can be used not only to test students' knowledge, but also for training purposes.

Keywords: vocabulary test, multiple choice, paraphrase, language skills, vocabulary, limited response.

Целью словарного теста является оценка понимания и произнесения слов, используемых в устной или письменной речи. Нами представлены четыре основных вида словарных тестов. Первый, ограниченный ответ, предназначен для новичков. Эти тестовые задания требуют либо простого физического действия, например, указания на что-то, либо очень простого словесного ответа, например «да» или «нет». Второе, завершение с множественным выбором представляет собой тест, в котором представлено предложение с пропущенным словом; Студенты выбирают один из четырех словарных элементов, данных для завершения предложения. Третий тип, перефраз с множественным выбором, представляет собой тест, в котором дается предложение с одним подчеркнутым словом. Учащиеся выбирают, какое из четырех слов ближе всего по смыслу к подчеркнутому слову. Четвертый вид теста, простое завершение, предлагает учащимся вписать недостающую часть слов, которые встречаются в предложениях [1].

Представим краткий обзор преимуществ и ограничений каждого типа теста. Обсуждение типов тестов 2, 3 и 4 также включает список альтернативных форм описываемой техники. Просто выбирать сложные слова или случайные списки слов не имеет особого смысла. Каким-то образом нужно выяснить, какие слова необходимо знать ученикам. Иногда проблема решается с помощью программы курса, в которой указано, какие слова необходимо выучить.

В некоторых странах такие предметы, как математика и история, на старших уровнях преподаются на английском языке. В этой ситуации вы можете попросить, например, учителя математики дать технические слова и фразы, которые необходимо освоить по его курсу. Другой способ — записать слова, которые учащиеся употребляют неправильно. Они становятся тестовыми заданиями. Другими источниками являются учебник, книга по чтению и по-

собие с упражнениями. Наконец, не упускайте из виду слова и фразы, необходимые для проведения урока, например «Возьмите задание» или «Задание на завтра».

Решение о том, как проверять словарный запас, зависит от того, как мы его учим. Большинство учителей ESL сегодня не рекомендуют ученикам просто запоминать списки слов. Вместо этого они учат студентов находить значение слов через контекст предложения и помогают улучшить понимание, обучая важным аффиксам (happy: unhappy/ beauty: beautiful). При проверке словарного запаса нам также необходимо избегать представления слов изолированно. В данной главе будут показаны различные способы использования контекстных подсказок и навыков словообразования при проверке словарного запаса.

Проверку владения словарным запасом можно настроить в соответствии с потребностями, например, сделать упор на устные или письменные навыки.

Если основная цель – навыки владения языком: возможно проверить словарный запас, используя устные подсказки («What time is it?») и требуя устного ответа («It's nine o'clock now»). С другой стороны, предположим, что вы проверяете навыки чтения: вы можете предложить письменный формат с несколькими вариантами ответов: ("He bought a cake in (A) bark, (B) bakery, (C) carpentry shop, (D) bookstore").

Необходимо не упускать из виду неформальную оценку, которая может быть полезна при измерении любого языкового навыка. Один пример такой оценки – домашние задания; другой – практика в классе.

Можно включать игровые занятия, такие как разгадывание кроссвордов, головоломки или «Двадцать вопросов». В игре «Двадцать вопросов» учащиеся пытаются идентифицировать объект, задавая вопросы «да-нет». Чтобы победить, они должны определить его с точностью до двадцати попыток ("Students, there's something in the box from my desk. Ask me what it is, I'll only answer yes or no."/Is this your ruler?")

Даже упражнения на лексику можно использовать в качестве контрольных работ. Студенты, зная такие упражнения, могут уменьшить тревожность перед экзаменом.

Ограниченный ответ.

При тестировании детей и взрослых начального уровня мы часто используем направленные физические реакции и визуальные эффекты. Мы делаем это, чтобы избежать языковых навыков, которые еще не освоены. Для прохождения этих тестов учащимся не обязательно уметь читать или писать. На самом деле им даже не обязательно уметь говорить.

Индивидуальное тестирование.

Направленные физические реакции можно легко использовать при индивидуальном тестировании. Когда учеников начальной школы учат читать, их учителя обычно организуют работу в малых группах и индивидуальную работу. Индивидуальное взаимодействие также

может быть очень полезным для продуктивной работы, а затем тестирования языковых навыков начинающих студентов. Удивительное количество информации можно собрать всего за две-три минуты. После того, как вы выучите основные команды (например, «Подойди к...» и «Передай мне...»), вы можете проверить владение определенной лексикой, сказав: «Пожалуйста, подойди к окну» или «Пожалуйста, передай мне». мелом». Учащийся может показать, что он понимает, делая то, что ему говорят.

Кроме того, вы можете проверить начинающих учеников, задав им очень короткий ответ, например: «Эта книга зеленая?» Конечно, есть и другие виды кратких ответов, которые можно использовать с визуальными эффектами («Какого цвета книга, зеленая?» или «Мальчик спит или плавает?») / Он плавает»).

Групповое тестирование.

Также можно использовать невербальные физические реакции, чтобы проверить весь класс одновременно. Хороший способ – нарисовать или продублировать эскиз, например, на противоположной странице, и раздать по одному каждому в классе. После примера (например, «Нарисуйте круг вокруг мальчика») вы можете сказать: «Теперь нарисуйте круг вокруг дерева. Другая команда может заключаться в следующем: «Поставьте крестик на каждом инструменте». Еще один вариант – оставить на бумаге пустой циферблат. Затем вы можете предложить учащимся нарисовать стрелки на часах, показывающие, например, что сейчас 3:30.

Также можно продублировать набор картинок, подобных тем, что приведены в учебнике. Затем предложите им обвести действие, соответствующее вашему предложению («Мой друг ест»). Естественно, занятия, наглядные изображения и предметы можно использовать и с более продвинутыми учениками: студент-ботаник может назвать части цветка, а студент технического факультета может описать шуруп.

Преимущества ограниченного ответа:

- вызывает меньший стресс или нервозность, чем другие типы тестов;
- он позволяет избежать таких навыков, как чтение и письмо, которые еще не освоены;
- его можно легко и объективно оценить.

Минусы ограниченного ответа:

- требуется индивидуальное тестирование, которое занимает больше времени, чем групповое тестирование;
- обычно с помощью этого метода сложно проверять абстрактные слова;
- эскизы иногда неоднозначны (например, апельсин может выглядеть как мяч; бег может выглядеть как танец или прыжки).

Тестовые задания с множественным выбором.

Хорошим типом теста словарного запаса для учащихся, умеющих читать на иностранном языке, является выполнение теста с несколькими вариантами ответов. Выбор ученика зависит от подсказок контекста и смысла предложения. Этот тип элемента создается путем удаления слова из предложения.

Прочитав предложение, ученик смотрит на группу слов и выбирает, какое из них лучше всего дополняет прочитанное. При написании заданий с множественным выбором необходимо предпринять следующие шаги: (1) Выберите слова для проверки. (2) Подберите правильный вид предложения, в которое вставьте каждое слово (этот контекст предложения называется основой). (3) Выберите несколько неправильных слов, чтобы поставить правильное слово (эти неправильные слова называются дистракторами). Трех дистракторов плюс правильное слово достаточно для письменного теста (4) Наконец, подготовьте четкие и простые инструкции. А если такого рода тестовые вопросы для ваших учеников новы, было бы хорошо подготовить один или два примера.

Библиографический список

1. Canale, M and Swain, M Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / /Journal of Applied Linguistics, 1.1, 1–47,1980.

Т.В. Куклина, А.А. Перкова
(г. Таганрог, Россия)

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам языковой личности в процессе поликультурного образования. Авторы рассматривают способы развития языковой личности и влияние ее деятельности на современное общество как в отдельном государстве, так и во всем мире в целом.

Ключевые слова: языковая личность, поликультурный мир, поликультурное образование.

T.V. Kuklina, A.A. Perkova
(Taganrog, Russia)

LINGUISTIC PERSONALITY IN THE PROCESS OF MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the problems of linguistic personality in the process of multicultural education. The authors consider the ways of developing a linguistic personality and the impact of its activities on modern society both in a separate state and throughout the world as a whole.

Keywords: linguistic personality, multicultural world, multicultural education.

Современное цивилизованное общество разнообразно и проходит невероятные по скорости изменения. В условиях непрекращающихся вызовов настоящему миру меняется и сам, живущий в многополярном социуме, человек, совершенствуя свои личностные навыки и умения. Среди навыков и умений ведущим аспектом является культурологический. Культура в просвещенном многогранном обществе предполагает в своем значении неповторимую особенность духовных богатств как отдельных народов, так и целого общества.

Обозначенный культурологический аспект детерминирует актуальную проблему организации современной системы образования. Данная проблема состоит в реформации сознания культуры, нравственности, моральных устоев обучаемого поколения, требует репрезентативного изучения и обучения последующих поколений, чтобы в последствии прийти к рождению новой языковой личности, способной не только выражать свое мнение, но и рассуждать, опираясь на критическое и аналитическое мышление, а также делиться в поликультурном мире новациями различных этносов и, самое главное, представлять интересы своего государства на мировой арене.

Общеизвестно, что понятие языковой личности изучалось в течение десятилетий, начиная с прошлого века. Ещё В.В. Виноградов предложил трактовать языковую личность как «носителя определенного языка, чья характеристика произведена на базе анализа разработанного им текста с точки зрения использования в этом тексте системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире» [1]. Сегодня понятие языковой личности доработано до стандартов современных реалий, поэтому более точная формулировка принадлежит Ю.Н. Караулову. Лингвист считает языковой личностью человека, имеющего способность создавать и воспроизводить тексты, «различающиеся степенью структурно-языкового комплекса, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [2]. Другими словами, языковая личность определяется не только тем, какими знаниями о языке она обладает, но и тем, каким образом она их может применить.

Необходимо отметить, что языковая личность — непрерывно развивающийся индивид в области лингвистики, языкознания и, безусловно, дипломатии, обладающий навыками гибкой коммуникации, поскольку экзистенциальная сущность такой личности состоит в бытие пространства культуры, отраженной как в языке, так и в формах общественного сознания от примитивного бытового уровня до профессионального научного. Тщательно сгенерированная языковая личность есть продукт комплексного поликультурного образования, она способна полномерно принимать участие в межкультурной коммуникации. Поликультурное образование — это процесс взаимодействия обучающихся с отечественной и зарубежной культурой через усвоение знаний о них детально и глобально. В.В. Макаев представил осно-

вополагающую цель поликультурности, как создание личности, способной вести активную и эффективную жизнедеятельность в поликультурной среде, обладающей высоким уровнем эмпатии, уважения других этносов и культур [3].

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту РФ, содержание поликультурного образования состоит из следующих положений:

1. Достижение глобальных целей поликультурного образования обусловлено соблюдением принципа многообразия.

2. Наличие в общеобразовательных школах действующих программ, способствующих совершенствованию профессиональных навыков и умений педагогов.

3. Внедрение программ в общеобразовательные учреждения, отражающие гуманистические идеи и раскрывающие общие элементы в культурах российских этносов, их традиций, которые позволяют жить в мире и согласии.

4. Введение учащихся в мировую культуру с учетом ускоренного процесса глобализации и постоянных вызовов современному обществу [4].

Подчеркнем, что поликультурное образование должно опираться на культурный и исторический опыт сильного многонационального государства. Для того, чтобы сформировать языковую личность, обладающую чувством толерантности и уважения к другим народам, расам и культурам, необходима система поликультурного образования как неотъемлемая часть общей стратегии культурного прогресса.

Бесспорно, продвижение культурного образования в нашей стране направлено на устранение имеющихся проблем недопонимая различных народов и рас с отличающимися религиями и живущих на одной территории. В связи с этим такие специалисты как В.С. Билбер, В.И. Матис, Т.Ф. Кряклина, Л.Л. Супрунова и Г.У. Солдатова определяют следующие стратегические задачи любого государства на пути решения проблем совершенствования поликультурного образования:

1. Продвигать права человека и его ценности в образовательном процессе как среди отдельных предметов, так и в области общего гуманитарного цикла образования, включающего внеурочные мероприятия, олимпиады, конкурсы и другое. Реализация представленного компонента возможна при наличии в школе благоприятной атмосферы, основанной на равенстве и уважении среди учеников.

2. Прививать субъектам образовательного процесса осознание ценностей мировой культуры и культуры своего государства в различных ее проявлениях и взаимодействии, а также интеграции с отдельными культурами, при взаимодействии которых образуется поликультурный мир.

3. Преподавание истории родной страны и всего мира в целом передает существенную роль в усвоении ценностей поликультурного общества как история взаимоотношений и обмена информацией между другими цивилизациями.

4. Комбинировать обязательное обучение истории с географией, так как география народа существенно влияет на подъем и продвижение его культуры, ведь географическое положение каждой страны, её особое представление проблем и вопросов и взаимодействие с соседними государствами оказывают значительное влияние с точки зрения основных идей поликультурного образования.

5. Эффективно преподавать иностранные языки. В российском образовании изучение иностранного языка сопровождается интеграцией других межпредметных дисциплин, например, история, литература, география [5]. Взаимодействие этих предметов предоставляет обучающемуся широкую картину мира для получения актуальных знаний и интересных культурологических фактов о странах изучаемого языка и своего государства, что позволяет не только изучать зарубежный язык, но и производить глубокий анализ и создавать себя как языковую личность.

Из всего вышеизложенного следует, что непостоянность современного общества выстраивает методику становления и совершенствования языковой личности, охватывая всю картину мира с учетом глобализации и постоянных угроз цивилизованному обществу. В этом обществе поликультурное образование стоит решающим звеном в цепочке изучения культур как других народов, так и родного государства. Представленные поликультурные образовательные компоненты помогают заложить основы языковой личности на высоком уровне так, что человек, обладающий многообразием информации различных областей и дисциплин сможет отстаивать не только свои личные права, но и права своего государства, взаимодействуя с другими народами и представляя интересы своей страны на мировой арене.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Конституция. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 29 декабря 2012 г.]. – Москва: Проспект. – С. 143.
2. Билбер В.С., Матис В.И., Кряклина Т.Ф., Супрунова Л.Л. и Солдатова Г.У. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век // Политическая литература, 2008. – С. 413.
3. Виноградов В.В. Личность – история словесного обучения // Русский язык: история и современное состояние, 1994. – С. 271–309.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Изд-во УРСС, 2004. – С. 7.
5. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 2007. — С. 3–10.

А.И. Мезенцева
(г. Севастополь, Россия)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены методические аспекты организации обучения профессиональному иноязычному общению студентов многопрофильного вуза. В статье представлен комплекс упражнений для формирования профессиональных иноязычных умений обучающихся. Профессиональные иноязычные умения необходимы для взаимодействия с иностранными коллегами, для работы с научно-технической литературой, патентами, мануалами, характеристиками, инструкциями и т. п. Представлены учебно-коммуникативные ситуации и упражнения для обучающихся технического ВУЗа в условиях мультимедийного класса.

Ключевые слова: организация обучения, профессиональное общение, иностранный язык, студенты, многопрофильный ВУЗ.

A.I. Mezenceva
(Sevastopol, Russia)

ORGANIZATION OF TRAINING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION STUDENTS OF A MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY

Abstract. The article presents methodological aspects of the organization of teaching professional foreign language communication to students of a multidisciplinary university. The article presents a set of exercises for the formation of professional foreign language skills of students. Professional foreign language skills are necessary for interaction with foreign colleagues, for working with scientific and technical literature, patents, manuals, characteristics, instructions, etc. Educational and communicative situations and exercises for students of a technical university in a multimedia classroom are presented.

Keywords: organization of training, professional communication, foreign language, students, multidisciplinary university.

One of the main tasks of the modern education system is to fulfill a social order for the training of specialists with professional competence [1]. Such, as a rule, are graduates who are deeply informed in their professional field, constantly learning and demonstrating a high-level information culture, including in the field of learning and using a foreign language [2].

The program of the Federal State Educational Standard for Higher Education in foreign languages in a non-linguistic university prescribes the knowledge of a foreign language by students of any field of study [3].

G. A. Ivanova, I. L. Kolesnikova, T. Y. Polyakova, G. V. Rogova, I. G. Rubo, T. S. Serova, S. K. Folomkina, etc. The authors dealt with issues in the field of teaching foreign language communication.

To form professional foreign language skills of students of a non-linguistic university, a set of exercises was developed in the textbook "Practical English course for engineering specialties. Part 1" [4].

It should be noted that in the domestic methodology there is a huge number of works devoted to the problem of creating systems and complexes equipment for teaching reading in a foreign language (N. V. Baryshnikov, B. A. Lapidus, G. V. Rogova, T. S. Serova, S. K. Folomkina, etc.).

The basic principles of good communication are: clarity, completeness of information, brevity, constructiveness, accuracy and politeness [7].

The formation of professional foreign language skills of students of a non-linguistic university should take place in three stages:

1. receptive-reproductive; 2. reproductive-productive; 3. productive.

Let's list the stages of the practical lesson.

I. The preview stage. Preparation for viewing based on a handout with tasks. Preparations are underway to immerse yourself in a foreign language communication environment.

I I. The viewing stage. A brief description of the video is given in one sentence, students read it, translate it, and discuss it with the teacher. At this stage, the video is being watched (3-4 minutes). Next, a number of exercises are performed to check the assimilation of the material.

III. The post-screening stage. Performing exercises to develop professional foreign language skills [8].

Based on the presented requirements, the structure of the exercise package was developed and proposed. So, let's look at examples of exercises developed for each stage with from the point of view of the requirements for exercises for the formation of foreign language speech skills and abilities.

The first stage (Fig. 1). Example 1. The purpose of the exercise: the development of reading skills and pronunciation of foreign words. The exercise is performed individually - the students read aloud.

Example 2. The purpose of the exercise is to develop pronunciation and speaking skills in a foreign language. The exercise is performed individually-the students read aloud.

Example 3. The purpose of the exercise is to develop pronunciation and speaking skills in a foreign language. The exercise is performed individually-students answer questions, helping each other.



Разминка. Warming Up

Task 1. Read the numerical and act out.

Even numbers: Two, four, six; Odd numbers	I can mix. Three, five, one It is fun!
---	--

Task 2. Look at the figure. What can you see in it? Describe it.

$$\frac{3}{4} + \frac{2}{7} + \frac{5}{6} = \frac{126}{168} + \frac{48}{168} + \frac{140}{168} = \frac{314}{168}$$

Task 3. Mr. Lesson asks you some questions, answer them.

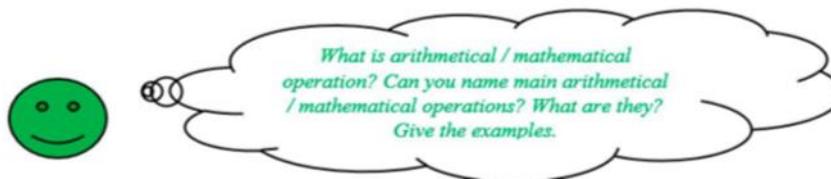


Fig. 1 – Example of exercises of the 1st stage

The second stage (Fig. 2). Example 1. The purpose of the exercise: the development of grammatical skills. The exercise is performed individually - students perform exercises in notebooks, then show them to the teacher.



Практика. Practice

Exercise. Form the sentences.

1. always / I / the problems/ solve / my / in / the / copy-book
2. solve / problems / these
3. five / five / plus / is / ten

Exercise. Translate the sentences in Present Simple into English.

1. Я решаю задачи каждый день.
2. $25 + 35$ равно 60.
3. Моя сестра не любит решать задачи.

Fig. 2 – Examples of the current control of grammatical knowledge

Example 2. The purpose of the exercise: the development of grammatical skills. The exercise is performed individually - the students perform the exercises in private, then show them to the teacher.

Example 3. The purpose of the exercises: formation and development of listening skills. The exercises are performed individually-students perform exercises in notebooks, then the teacher checks them (Fig. 3).

3. Вейзе, А. А. Решение речемыслительных задач при работе с иноязычным текстом / А. А. Вейзе // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвузовский сборник научных трудов. – Пермь, 1994. – С. 112–115.
4. Джапарова, Э. К. Практический курс английского языка для инженерных специальностей. Учебное пособие / Э. К. Джапарова, А. И. Мезенцева. – Симферополь: ИП Хотеева Л. В., 2020. – Часть 1. – 173 с.
5. Собинова, Л. А. Содержание методики обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза с использованием электронного учебного пособия / Л. А. Собинова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 93–97. – DOI 10.23951/1609-624X-2017-1-93-97.
6. Рубо, И. Г. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста / И. Г. Рубо // Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. – М., 1990. – С. 3–10.
7. Мезенцева, А.И. Информационные технологии в преподавании профессионально ориентированного технического английского языка: монография / А. И. Мезенцева, А. Г. Михайлова. – М.: Изд-во РУСАЙНС, 2023. – 78 с.
8. Образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Российское образование: Федеральный портал. – URL: <http://www.shgpi.edu.ru/obrazovatelnyestandarty/> [Дата обращения: 09.10.2022].

О.Г. Мельник
(г. Таганрог, Россия)

РОЛЬ КОЛЛОКАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье прослеживается история развития интереса к коллокациям в различных областях лингвистики. Представлен обзор исследований по лексической комбинаторике и методах его применения в обучении испанскому языку. Отмечается важность проведения разграничения между когнитивными и лингвистическими ассоциациями, а также между потребностями устной и письменной речью.

Ключевые слова: коллокации, полилексические единицы, лексический подход, лексическая комбинаторика, делексикализованные глаголы.

O.G. Melnik
(Taganrog, Russia)

THE ROLE OF COLLOCATIONS IN TEACHING SPANISH

Abstract. The article traces the history of the development of interest in collocations in various fields of linguistics. An overview of research on lexical combinatorics and methods of its application in teaching Spanish is presented. The importance of differentiating between cognitive and linguistic associations, as well as the differences between oral and written communication, is highlighted.

Keywords: collocations, polylexical units, lexical approach, lexical combinatorics, delexicalised verbs.

Понятие коллокации не ново в лингвистике - оно появилось в работах Дж. Ферта в 1950-х годах [2]. Однако за последние двадцать лет интерес к изучению лексических сочета-

ний возрос в геометрической прогрессии, особенно с тех пор, как в 1990-х годах британские лингвисты поставили этот вопрос в центр научных дискуссий. В результате в настоящее время опубликовано множество работ по этим темам в таких дисциплинах как лексикография, корпусная лингвистика и методика преподавания английского языка [7, 8].

Отношение лингвистики к преподаванию английского языка, контекст, в котором возникло понятие коллокации, внимание, уделяемое лексической комбинаторике, по-видимому, естественным образом вытекают из лексического подхода (ЛП), разработанного М. Льюисом [4], в котором особое внимание уделяется полилексическим единицам. С другой стороны, доступ к большим компьютеризированным массивам данных выявил тенденцию языков к повторению лексических моделей благодаря все более совершенным инструментам поиска для автоматического извлечения лингвистической информации. Обработка естественного языка, интерес к моделированию человеческого языка привели к поиску способа выявления наиболее часто встречающихся лексических сочетаний, которые являются не случайными, а лингвистически мотивированными. В свете этих открытий теоретическая лингвистика попыталась понять лингвистическую мотивацию, стоящую за комбинаторными возможностями слова.

Несмотря на неоспоримый научный прогресс, достигнутый в области лексической комбинаторики, по-прежнему существует множество областей, в которых до сих пор не достигнуто согласие. Например, такой вопрос, как определение самого понятия «коллокации», все еще находится в стадии обсуждения.

В этой статье мы представим обзор исследований по лексической комбинаторике и методах его применения в обучении применительно к языку, не имеющего такое широкое распространение и методическое обеспечение, как английский, а именно, к испанскому.

В настоящее время большинство учебников по испанскому языку как иностранному создаются на основе коммуникативного подхода, однако внимание к лексическому подходу все же прослеживается. Э.М. Перис [5] отмечает, что реализация коммуникативных подходов при обучении иностранному языку страдает от влияния структурализма, который делает большой упор на грамматическую структуру предложений и забывает о лексическом содержании. Таким образом, можно предположить, что старые синтаксические структуры из структуралистских методологий были заменены понятийно-функциональными единицами, в которых лексика играет вспомогательную роль. Как следствие, коммуникативный подход, возможно, был искажен, поскольку он предлагает альтернативный структурализму способ активизации процесса обучения, основанный на разумных принципах, касающихся природы языка и его использования. Возможно, возвращение внимания к лексике, чему способствует влияние ЛП, привело бы к обновлению коммуникативного подхода таким образом, что, это

позволило бы осуществлять языковую коммуникацию гораздо эффективнее, в отличие от того подхода, где основное внимание уделяется грамматическим структурам.

Учебная программа Института Сервантеса (PCIC) комплексно описывает те знания, которыми должны владеть учащиеся для полноценного общения. Различные возможности сочетания одного и того же слова распределены по шести опорным уровням, как показано в таблице, которая иллюстрирует прогресс в словосочетаниях модели глагол–объект существительного *duda* в качестве прямого дополнения (в данном случае присутствующего только на четырех уровнях):

Таблица 1 – Сочетания с существительным *duda* в качестве прямого дополнения [6].

B1	<i>tener una duda</i> - иметь сомнение
B2	<i>tener ~ dudas / la seguridad</i> - иметь сомнения/ уверенность
C1	<i>plantear/resolver ~ una duda</i> - выразить/разрешать сомнения <i>sembrar ~ dudas / la duda</i> - вызывать сомнения
C2	<i>albergar / suscitar / alimentar ~ dudas</i> - питать /вызывать / сеять сомнения <i>despejar ~ una incógnita / un interrogante / una duda</i> - прояснять вопрос /сомнение

С другой стороны, если мы обратимся к разделу инструкции к экзамену DELE, мы увидим, что среди критериев оценивания основное внимание уделяется грамматике (если не считать раздела, посвященного идиоматике).

Интересное наблюдение относительно различия между ассоциациями когнитивного и лингвистического характера приводит С. де Медрано: "Мы считаем, что нет никакой ошибки в том, что, когда изучающий испанский язык думает о словах *coche* "автомобиль", *gorra* "одежда" или *comida* "еда", они сразу же ассоциируются в его сознании с глаголами *conducir* [вести машину], *vestir* [носить] и *comer* [есть], соответственно. Тем не менее, эти ассоциации носят скорее когнитивный, чем лингвистический характер" [2010: 27].

Предполагаем, что при обучении языку необходимо проводить четкое разграничение между устной и письменной речью. "Письменный язык – это не записанный разговорный язык," – утверждал М. Халлидей [1985: 27]. Применительно к преподаванию иностранного языка эту цитату можно перефразировать в "устный язык – это не письменный язык, передаваемый устно". М. Льюис пишет: "Признается примат речи над письмом; письменность признается вторичным способом кодирования, грамматика которого радикально отличается от грамматики разговорного языка" [2000: vii].

Применительно к приведенным выше примерам в реальных жизненных ситуациях носитель испанского языка скорее скажет о ком-то: *coge el coche todos los días* (он/она ездит на машине каждый день) или *lleva el coche al trabajo* (он/она ездит на машине на работу), или *le han traído en coche* (его отвезли на работу). А своим пассажирам водитель скорее предложит *subir o bajar del coche* (садиться в машину или выходить из нее). Такие глаголы,

как *llevar, coger, traer en, ir en, subir, bajar* оказываются гораздо полезнее для изучающих испанский язык, чтобы поговорить об автомобиле в определенной ситуации, нежели те, что подсказывают когнитивные ассоциации.

Следует отметить, что во многих учебниках, например, *Prisma, Vitamina, Español en marcha* уделяется внимание так называемым делексикализованным глаголам - глаголам неполного значения, употребляемым с дополнением, передающим основное значение конструкции (в некоторых английских учебниках, например *Headway*, их также называют *hot verbs*). В испанском языке это *tener, tomar, dar, echar* и др. Актуальность данных глаголов заключается в их высокой частоте в разговорном языке. Однако существует опасность злоупотребления ими в ущерб обогащения своего словарного запаса конкретными глаголами. Так, например, в учебнике Г. Нуждина *Español en vivo* при объяснении использования глаголов перехода в другое состояние прямо указывается на нежелательность употребления сочетаний с глаголом *ponerse*, если существует заменяющий его глагол: *se puso enfadado – se enfadó* (он разозлился) [9, 371].

Из сказанного выше можно сделать вывод, что, коллокации вызвали большой интерес у преподавателей, авторов учебников и исследователей испанского языка. Другим аспектам лексического подхода, которые требовали бы более подробного и углубленного изучения, по-видимому, еще не уделяется такого же внимания, как в учебниках английского языка. Многие учебники включают упражнения, основанные на лексическом подходе к словосочетанию, но они не структурированы в соответствии с типологией словосочетаний, а также не содержат объяснений о том, что такое словосочетание или каковы его компоненты, а также того, что отличает словосочетание от других лексических сочетаний, или о том, сколько типов словосочетаний может быть в целом; не дается никаких объяснений ни о значении делексикализованных глаголов, ни о разнице между ними и функциональными глаголами; и т. д. Таким образом, на данный момент учебники испанского языка пока не отклоняются от пути, заданного традиционным преподаванием.

Библиографический список

1. Cercadillo López de Medrano, M. (2010). Enseñanza del léxico en el aula de L2: los verbos funcionales generales. Master's thesis. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Available at Biblioteca Virtual RedELE 11.
2. Firth, J. R. (1968). "Linguistic analysis as a study of meaning". In Palmer, F. R. (ed.). Selected Papers of J. R. Firth 1952–59. – London / Harlow: Longmans. 12–26.
3. Halliday, M. A. K. (1985). Introduction to Functional Grammar. – London: Edward Arnold.
4. Lewis, M. (2000). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. – London: Language Teaching Publications.
5. Peris, E.M. (2017) The Lexical Approach in LCT. In BySergi Torner Castells, Elisenda Bernal Gallen (ed.) Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, lexicographical and applied perspectives. London: Routleg. – S. 232–233.

6. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español: Instituto Cervantes [Электронный ресурс]. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. – URL: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
7. Мельник, О. Г. Обучение коллокациям как фактор овладения иноязычной компетенцией в неязыковом вузе / О. Г. Мельник // Перспективы развития языкового образования в неязыковом вузе: мат. II Международ. научно-практич. конф., Таганрог, 14–16 июня 2012 года / отв. за вып. Г.А. Краснощекова. – Таганрог: ИХД-во ЮФУ, 2012. – С. 170–178.
8. Мельник, О. Г., Буренко Л.В. Лексический подход в обучении английскому языку / О.Г. Мельник // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2008. – № 1. – С. 31–39.
9. Нуждин Г. *Espanol en vivo* / Нуждин Г, Марин Эстремера К., Мартин Лора-Тамайо П. // Учебник современного испанского языка *Espanol en vivo*. – М.: Айрис Пресс, 2017. – 521 с.

О.А.Некоз
(г. Смоленск, Россия)

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ПРИЧАСТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются этапы обучения действительным причастиям: повторение уже изученного лексико-грамматического материала по теме «Глагол», введение речевого образца, комментариев преподавателя, тренировка. Предложена система упражнений для развития навыка образования и употребления действительных причастий.

Ключевые слова: действительное причастие, глагол, спряжение, вид глагола, сознательно-практический метод, коммуникативный метод.

O.A. Nekoz
(Smolensk, Russia)

STUDYING ACTIVE PARTICIPLES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN THE PREPARATION COURSE

Abstract. The article discusses the stages of teaching active participles: repetition of already studied lexical and grammatical material on the topic "Verb", introduction of a speech sample, teacher's comment, training. A system of exercises for the development of the skill of education and the use of active participles is proposed.

Keywords: active participle, verb, conjugation, verb type, conscious-practical method, communicative method.

Изучение причастий иностранными обучающимися необходимо для понимания профессионально-ориентированных текстов.

В соответствии с «Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» иностранные обучающиеся должны знать следующий грамматический материал по теме «Действительные причастия»: вопросы, на которые отвечают действительные причастия, особенности

образования и употребления действительных причастий настоящего и прошедшего времени (от основы глагола), суффиксы действительных причастий настоящего и прошедшего времени; уметь распознавать и образовывать формы действительных причастий [2].

На подготовительном курсе при обучении данной грамматической теме тренировочные задания выполняются в системе, ориентированной на развитие рецептивных грамматических навыков, т.е. иностранные обучающиеся должны распознавать грамматическую структуру по формальным признакам; соотносить форму со значением; дифференцировать ее от омонимичных форм.

В результате изучения действительных причастий иностранные обучающиеся должны уметь находить (в том числе различать на слух) в тексте действительные причастия, продуцировать самостоятельные высказывания с использованием одиночных действительных причастий, образовывать причастия настоящего и прошедшего времени.

Ведущими методами при обучении грамматике русского языка как иностранного являются сознательно-практический и коммуникативный методы. Сознательно-практический метод предполагает осознанное умение пользоваться приобретаемыми знаниями в решении практических задач и практический подход к овладению языковым материалом в речи [1, 283]. При коммуникативном методе процесс обучения ориентирован на реальную коммуникацию [1, 104].

При проведении практического занятия рекомендуем использовать иллюстративный материал, который необходим для семантизации лексических единиц в многонациональной группе, контроля усвоения лексики, введения и отработки грамматического материала.

Целесообразно начать практическое занятие с повторения уже изученного лексико-грамматического материала по теме «Глагол». Для осознанного и прочного усвоения нового лексико-грамматического материала необходимо вспомнить грамматические категории глагола: вид и время. Преподавателю необходимо напомнить, что глаголы несовершенного вида имеют три времени: настоящее, прошедшее и будущее, а глаголы совершенного вида – только прошедшее и будущее.

Задание 1. На основе таблицы расскажите о спряжении глагола.

I группа	II группа
читать	говорить
Я читаЮ	Я говорЮ
Ты читаЕШЬ	Ты говорИШЬ
Он(а) читаЕТ	Он(а) говорИТ
Мы читаЕМ	Мы говорИМ
Вы читаЕТЕ	Вы говорИТЕ
Они читаЮТ	Они говорЯТ

Задание 2. Прочитайте глаголы. Объясните их значение.

Вставьте пропущенные по смыслу слова.

Решать

Курсант решает _____ по физике.

Сдавать

Студенты _____ экзамен по русскому языку.

Проверить

Преподаватель проверяет _____.

Объяснить

Преподаватель объясняет _____.

Изучать

Мы изучаем _____.

Открыться

Магазин «Магнит» открывается в _____.

Говорит

Эти курсанты хорошо говорят _____.

Смотреть

Брат смотрит _____.

Жить

Я живу _____.

Рисовать

Художник рисует _____.

Заниматься

Мой друг занимается _____.

Интересоваться

Я интересуюсь _____.

Учиться

Мы учимся _____.

Задание 3. А. Распределите глаголы по группам. Назовите глаголы 1 группы, затем 2 группы. Образуйте формы прошедшего времени данных глаголов.

Б. Назовите глаголы несовершенного вида, затем глаголы совершенного вида.

Решать, сдавать, проверить, объяснить, изучать, открыться, говорить, смотреть, жить, рисовать, заниматься, интересоваться, учиться, решить, проверять, изучить, объяснять.

На первом этапе объяснения грамматического материала вводится речевой образец занятия: действительное причастие настоящего времени.

1. В аудиторию вошёл профессор, который читает лекции по математике.

В аудиторию вошёл профессор, читающий лекции по математике.

Какой профессор вошёл в аудиторию?

читать (I) – читаЮЩий

2. Вчера к нам приходила студентка, которая изучает русский язык.

Вчера к нам приходила студентка, изучающая русский язык.

Какая студентка приходила к нам вчера?

изучать (I) – изучаЮЩая

3. В коридоре стоят студенты, которые сдают экзамен.

В коридоре стоят студенты, сдающие сегодня экзамен.

Какие студенты стоят в коридоре?

сдавать (I) – сдаЮЩие

В ходе рассмотрения и сопоставления речевых образцов вводится понятие «причастие», объясняется его значение, функция, отличие от других омонимичных форм. Таким образом, в результате подобного сопоставления развиваются навыки анализа и сопоставления грамматических явлений, совершенствуется логическое мышление, активизируется внимание иностранных обучающихся.

Необходимо отметить, что причастие – это часть речи, обозначающая действие как признак. Причастие, как и глагол, имеет категорию времени (прошедшее и настоящее). Учитывая тот факт, что во многих других языках действительные причастия называются активными, считаем целесообразным применять данную терминологию, поскольку это позволит провести параллели и успешнее освоить новую грамматическую тему.

Задание 4. Посмотрите на картинки, найдите причастия.

 <p>Девочка, читающая книгу. Девочка читает книгу.</p>	 <p>Мальчики играют в футбол. Мальчики, играющие в футбол.</p>
 <p>Студентка, решающая задачи по физике. Студентка решает задачи по физике.</p>	 <p>Мальчик спит. Спящий мальчик.</p>

В ходе выполнения данного задания развиваются навыки узнавания грамматического явления, осуществляется первичное закрепление грамматического материала занятия.

Внимание иностранных обучающихся акцентируется на том, что причастие согласуется с существительным, к которому оно относится, в роде, числе и падеже, как и прилагательное, и отвечает на вопросы какой? какая? какое? какие?

Задание 5. Закончите предложения.

1. Им. п. У меня есть хороший друг, _____ .	А) работающему в банке
2. Род. п. У меня нет хорошего друга, _____ .	Б) работающего в банке
3. Дат. п. Я позвонил своему хорошему другу, _____ .	В) работающий в банке.
4. Вин. п. Я встретил своего хорошего друга, _____ .	Г) работающим в банке
5. Тв. п. Я говорил со своим хорошим другом, _____ .	Д) работающем в банке
6. Пр. п. Я рассказал о своём хорошем друге, _____ .	

Задание 6. Назовите глагол, от которого образовано причастие [3, 317].

Решающий, говорящий, смотрящий, живущий, рисующий, сдающий, занимающийся, интересующийся, учащийся.

На втором этапе объяснения грамматического материала вводится речевой образец занятия: действительное причастие прошедшего времени.

1. Я спросил девушку, которая стояла на остановке, где находится театр.

Я спросил девушку, стоявшую на остановке, где находится театр.

Какую девушку вы спросили?

стоять (II) – она стояла – стояВШая

2. Мы пригласили на экскурсию студентов, которые приехали из Франции.

Мы пригласили на экскурсию студентов, приехавших из Франции.

Каких студентов вы пригласили на экскурсию?

приехать (I) – они приехали – приехаВШие

3. Студенты слушали профессора, который читал лекции по физике.

Студенты слушали профессора, читавшего лекции по физике.

Какого профессора слушали студенты?

читать (I) – он читал – читаВШий

Чтобы навык образования причастий стал автоматическим, иностранным обучающимся предлагается алгоритм действий: 1) активные (действительные) причастия настоящего времени образуются от основы глагола настоящего времени 3 лица множественного числа. Суффикс активного (действительного) причастия настоящего времени зависит от спряжения глагола. От глаголов 1 группы причастия образуются с помощью суффиксов -ущ-, -ющ-; от глаголов 2 группы причастия образуются с помощью суффиксов -ащ-, -ящ-; 2) активные (действительные) причастия прошедшего времени образуются от основы глагола прошедшего времени. Если основа глагола заканчивается на гласный, то причастие образуется с помощью суффикса -вш-, на согласный – суффикса -ш-.

Задание 7. Назовите глагол, от которого образовано причастие [3, 317].

Решавший, решивший, проверявший, проверивший, изучавший, изучивший, сдававший, объяснявший, объяснивший, открывшийся.

Необходимо также выполнить задание с иностранными обучающимися, которое будет направлено на развитие навыка трансформации простого предложения с причастным оборотом в сложное предложение с придаточным определительным (со словом который). Например, замените причастные обороты придаточными предложениями со словом «который».

Курсант, читающий сейчас текст, учится в нашей группе.

Курсант, который читает сейчас текст, учится в нашей группе.

Курсант, читавший текст, учится в нашей группе.

Курсант, который читал текст, учится в нашей группе.

Опознавательные и трансформационные упражнения способствуют закреплению грамматического материала.

Далее преподаватель вместе с иностранными обучающимися создают таблицу «Причастие» на интерактивной доске.

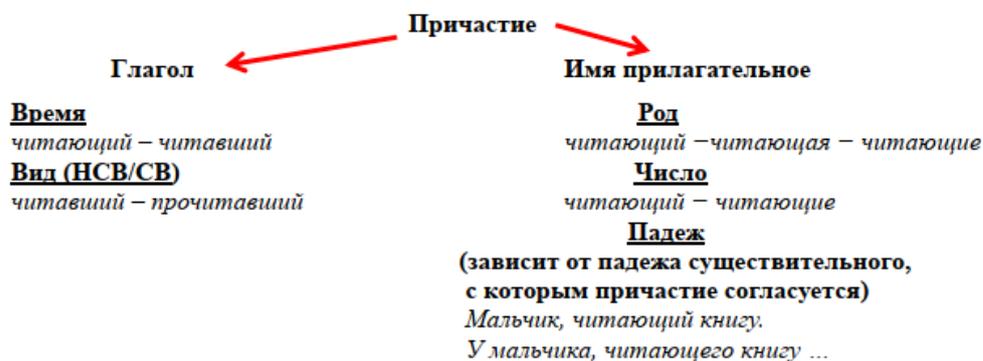


Таблица призвана систематизировать полученные на занятии знания. Иллюстративный материал следующего задания позволяет вывести изученный лексико-грамматический материал в речь.

Задание 8. Посмотрите на изображение, опишите его, используя причастия.



На заключительном этапе занятия осуществляется контроль усвоения лексико-грамматического материала путем опроса и контролирующего теста.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.
3. Хавронина С.А. Русский язык в упражнениях: учебное пособие (для говорящих на английском языке) / С.А. Хавронина, А.И. Широценская. – М.: Рус. яз. Курсы, 2023. – 380 с.

Е.С. Павлюк
(г. Москва, Россия)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлена анализ содержания обучения студентов программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая открывает новые возможности перед учащимися неязыковых вузов, которые готовы за время обучения в высшем учебном заведении освоить специализированный цикл дисциплин, который позволит выпускнику результативнее пройти собеседование как комплексному специалисту.

Ключевые слова: переводчик; программа профессиональной переподготовки; практика перевода.

E.S. Pavlyuk
(Moscow, Russia)

SPECIFICS OF TRAINING STUDENTS OF THE PROGRAM «TRANSPRETER IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION» IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Abstract. The article presents an analysis of the content of the training of students of the professional retraining program "Translator in the field of professional communication", which opens up new opportunities for students of non-linguistic universities who are ready to master a specialized set of disciplines during their training at a higher educational institution, which will allow the graduate to be interviewed more effectively as a comprehensive specialist.

Keywords: translator; professional retraining program; translation practice.

В современном мире все чаще возникает потребность в молодых специалистах, которые могут взаимодействовать с иностранными представителями компаний-партнеров и отраслевых организаций, не прибегая к помощи профессиональных лингвистов-переводчиков. С учетом специфики формирования «цифровой экономики» (интерес представляет направленное использование бюджета «ЦЭ», в рамках национального проекта «Цифровой университет» [3, 431]) становится все более очевидным, что работодатель ожидает «заполучить» специалиста, способного всестороннее «обслужить» себя, а значит, не требующего лишних затрат и найма дополнительных специалистов для поддержания высокопрофессионального уровня реализации специализированной деятельности в современных реалиях двух и более культур. Например, для менеджеров, это является очевидным фактором будущего успеха в их карьерном росте [6, 54].

Таким образом, одной из первых существенных издержек для любого коммерческого предприятия является найм дополнительной штатной единицы в лице переводчика. Выходом из подобной ситуации является поиск «комплексного специалиста».

Анализируя данный профессиональный «запрос» со стороны представителей бизнес-сообщества, многие высшие учебные заведения (ВУЗы) все чаще стали фокусироваться на разработке специализированных курсов, программ в категории «дополнительное профессиональное образование» (ДПО) и «программа профессиональной переподготовки» (ППП), которая направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новых навыков, новой квалификации (ч. 5 ст. 76 Закона N 273-ФЗ) [5].

Программы подобного рода позволяют, например, учащимся в неязыковых ВУЗах, «приобрести» документ государственного образца – сертификат, либо диплом, который является официальным удостоверением определенной категории лицензированных знаний, умений и навыков (ЗУН) на территории Российской Федерации (РФ) и предполагает официальное ведение деятельности согласно дополнительно приобретенной специализации («временно» – сертификат и «постоянно» – диплом).

Как показывает практика, а именно, непосредственно, процесс обучения, существует определенная специфика, связанная с преподаванием основных дисциплин курса, таких как «Теория перевода», «Практика Перевода» и «Межкультурная коммуникация» в рамках программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в неязыковом ВУЗе.

Во-первых, это связано с языковым уровнем владения иностранным языком учащимися на данной программе. Профильные университеты и институты предполагают набор учащихся на лингвистический факультет со знанием иностранного языка не ниже категории В2 (по международной шкале и критериям оценивания), а также итоговому результату сдачи единого профильного государственного экзамена (ЕГЭ) по дисциплине «Иностранный язык» в школе (один из основных стандартов оценки качества знания на территории РФ). При этом присутствовала (и остается таковой) преференция в пользу абитуриентов со «свободным уровнем владения» тем или иным иностранным языком, то есть, на уровне С1. Это обусловлено спецификой ведения деятельности специалиста-переводчика, а также уровнем «глубины» погружения в тонкости и нюансы иноязычной культуры. Разнообразие дисциплин, их «емкость», а также сам процесс их изучения через изучаемый иностранный язык (ведение большинства дисциплин обязано производиться на изучаемом иностранном языке (например: «Теория фонетики», «Теория грамматики», «Лексикология», «Языкознание (многоуровневая дисциплина)», «Латынь», разновидности перевода и т. д.)

В случае осуществления набора на обучение в формате «ППП» в неязыковом вузе, преподавателям с квалификацией «специалист» (5-летнее образование) приходится учитывать специфику основного уровня знания языка скорее на уровне В2. Для того, чтобы набор

состоялся, так как желательно сформировать 2 группы до 12 человек, преподавателям и администрирующим лицам зачастую приходится рассматривать к обучению студентов и аспирантов «с исходным уровнем владения английским языком не ниже А2» [2].

Это не может не отразиться на содержании курса, специфике преподавания основных переводческих дисциплин таких как «Теория перевода», «Практика перевода» и «Межкультурная коммуникация» в качестве дисциплины по выбору. Уровень стартового материала в части теории и практики для объяснения простейших переводческих явлений по уровню сложности, объему и количеству заданий для самостоятельного погружения и работы существенно меньше, чем то, что предполагается к освоению содержание курса в профильных ВУЗах на профильном факультете «Перевод и переводоведение».

В связи с тем, что общий срок обучения на программе составляет 2 года (4 семестра – многолетний успешный практический опыт реализации программы в ГУУ) [2], необходимо понимать, что преподавателю переводческого цикла дисциплин нужно разработать поурочный план, который, также должен предполагать доленое деление академического часа по видам переводческой деятельности. Например, одно типовое занятие может включать в себя: 1. «разминку» (развитие индивидуальных способностей к запоминанию специализированной точной информации – проведение опроса (устная форма) или перекрёстного диктанта (письменная форма – «активизация» зональной памяти, которая содержит форму каждого слова (термина) на 2-х и более языках); 2. введение нового теоретического материала, дополненного практическими примерами; 3. многократная (несколько ответов от каждого из студентов группы) практическая отработка нового материала на заранее разработанном цикле упражнений для отдельного переводческого явления; 4. проверка и закрепление «большой формы» (например: полный письменный перевод, подготовленный (неподготовленный) перевод с листа, реализация аудиторного полного письменного перевода со словарем (бумажным(!)), визуализация переводческих навыков через наглядную работу у доски; аудиальная проверка навыков перевода на слух через аннотирование и реферативный перевод в процессе прослушивания речи носителей языка (формат: монолог/диалог/полилог с учетом специфики темпа, стилистики, жанра и речевой ситуации) с фиксированием основных содержательных элементов для выполнения дальнейшего цикла профессиональных переводческих задач и т. д.); 5. индивидуальная устная работа-проверка с каждым студентом либо на базе подготовленного внеаудиторного задания (устная презентация «аннотации» («abstract» – краткая форма («резюме»)), устная презентация расширенной версии аннотации («summary») и т. д.), либо на занятии (например: двусторонний перевод на слух) для того, чтобы сформировать представление о «текущих» ЗУН каждого отдельного учащегося с тем, чтобы дать соответствующие

рекомендации, оценить индивидуальную и общую успеваемость в группе, а также (возможно), скорректировать дальнейший план работы в каждой отдельной группе учащихся.

Существует достаточно много «сценариев» в части организации каждого отдельного занятия для того, чтобы подготовить студентов-переводчиков в неязыковом ВУЗе для сдачи итоговых государственных экзаменов и успешной итоговой демонстрации ЗУН членам экзаменационной комиссии (как правило, 5 человек) в течении 1 академического года. Именно временной диапазон является одной из основных сложностей, так как на формирование базовых и специализированных компетенций заложен 1 академический год в количестве 21-о комплексного занятия в 1 семестр. Следовательно, к окончанию 42-го занятия, преподаватель «Практики перевода» должен иметь полное представление о теоретико-практических навыках студентов и процентной (из максимальных 100%) готовности к итоговой аттестации.

Безусловно, индивидуальный «срез» знаний по итогам 21-о занятия (окончание 1-го семестра – 1-ый промежуточный «срез» знаний; окончание 2-го семестра – 2-ый промежуточный «срез» знаний) позволяет заранее предположить итоговый результат по аттестации учащегося с учетом индивидуальных профессиональных особенностей и психологической устойчивости, которая способна отразиться на итоговом результате и аттестации студента в день демонстрации ЗУН комиссии.

Современные цифровые информационные технологии (ЦИТ) и развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ – являются технологиями цифровой трансформации [1, 39]) предполагает наращивание динамики подачи общего (запланированного) объема материала, использование расширенного спектра возможностей формата для взаимодействия с группой на постоянной основе (частично распространение материала через единый электронный почтовый ящик (e-mail); цифровой функционал электронного портала ВУЗа для студентов и преподавателей (электронный кабинет («ЛК»)); взаимодействие через единую группу в WhatsApp, Telegram или Viber, либо корпоративную почту преподавателя) и т. д.

Практическое и регулярное использование «педагогической технологии» в виде определённого технического средства обучения (ТСО), например: проектора, либо flipbox-а, либо демонстрации материала через компьютер, планшет, либо телефон [4, 121], на сегодняшний день вносит необходимое разнообразие в занятие по формированию и всесторонней отработке переводческих навыков, позволяя слушать, наблюдать и анализировать носителя языка (типичные вербальные и невербальные проявления языка), как потенциального оратора, которого необходимо будет переводить. Формирование частотных ситуаций в формате «case study» для студента, как будущего дипломированного переводчика, позволяет лучше адаптироваться под рабочие, профессиональные задачи, а также справиться с «языковым барьером»

и своевременно пережить «культурный шок» без пересечения географических поясов и границ в реалиях современного мира.

Программы подобной категории и «емкости» становятся все более популярными, так как позволяют студентам многократно расширить собственный «знаниевый» потенциал, заранее понять, что степень их самостоятельности и автономности в реализации профессиональных задач на рабочем месте будет выше, а значит они будут находиться в большей преференции на фоне прочих соискателей на вакантное место..

Библиографический список

1. Годин В. В., Терехова А. Е. Современный опыт цифровизации образования // Вестник ГУУ. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-opyt-tsifrovizatsii-obrazovaniya> [Дата обращения: 24.05.2024].
2. Набор на программу «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Официальный сайт Государственного университета управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://guu.ru/набор-на-программу-переводчик-в-сфере/> [Дата обращения: 24.05.2024].
3. Павлюк Е.С. Организация инновационной образовательной среды в высшей школе // Инновационная экономика и менеджмент: методы и технологии: сборник статей участников V Международной научно-практической конференции. – М., 2020. – С. 430–434.
4. Павлюк Л.В. Педагогическая технология как технология интенсификации учебного процесса в неязыковом ВУЗе // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 2. – С. 120–124.
5. Чем профессиональная переподготовка отличается от второго высшего образования? | КонсультантПлюс – студенту и преподавателю [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/edu/student/consultation/diplom_o_proffesionalnoy_perepodgotovke/ [Дата обращения: 24.05.2024].
6. Pavlyuk L.V., Pavlyuk A.S. Knowledge of foreign languages as an integral characteristic of a manager // The English Language: The Way to Success: материалы Международной студенческой научно-практической конференции. – 2019. – С. 54–57.

Л.В. Павлюк
(г. Москва, Россия)

ОНЛАЙН-ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА

Аннотация. Данная статья предполагает анализ комбинированной системы оценивания современного учащегося неязыкового высшего учебного заведения по иностранному языку, которая предполагает обязательное внедрение онлайн-тестирования для анализа актуального иноязычного потенциала студента. Анализ выявляет скрытые риски и противоречия, которые не позволяют считать подобную форму аттестации на итоговом этапе ликвидной, и подразумевают дальнейшую работу над ее усовершенствованием для достижения объективного результата в итоговой оценке.

Ключевые слова: иностранный язык; онлайн-тестирование; энергозатратность; комбинированный формат оценки.

ONLINE TESTING AS A MANDATORY COMPONENT OF ASSESSING A STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE POTENTIAL

Abstract. This article involves the analysis of a combined assessment system for a modern student of a non-linguistic higher educational institution in a foreign language, which involves the mandatory introduction of online testing to analyze the actual foreign language potential of a student. The analysis reveals hidden risks and contradictions that do not allow such a form of certification to be considered liquid at the final stage and imply further work on its improvement to achieve an objective result in the final assessment.

Keywords: foreign language; online testing; energy consumption; combined assessment format.

Современная специфика обучения иностранным языкам и культуре этих языков в высших учебных заведениях (ВУЗ) предполагает, что сам процесс обучения должен быть идентичен в общей форме и структуре обучению по другим дисциплинам образовательного цикла учащегося. При этом, следует понимать, что обучение любому иностранному языку не может быть идентично обучению таким дисциплинам, как, например, философия, статистика, юриспруденция и т. д. Это связано не с тем, что дисциплина «Иностранный язык» не входит в общую категорию данных случайных дисциплин, а, скорее, с тем, что данный образовательный процесс в содержательной части является «неформатом».

Как показала «ковидная» и «пост-ковидная» практика (локальные и глобальные изменения, возникшие за последние несколько лет [5, 50]), многие университеты на территории Российской Федерации (РФ) столкнулись со сложностью в части пересмотра требований к учащимся и системе оценки в нетипичной ситуации обучения, когда преподаватель не наблюдает студента «физически» (например, по причине отсутствия камеры у последнего).

Обучение в рамках дисциплины «Иностранный язык» («Иностранный язык (второй)») выявило ряд более существенных недостатков взаимодействия в связке «студент – преподаватель». Если в рамках дисциплин, обозначенных выше, преподаватель обязан провести ряд лекционных занятий и семинаров, где возможна достаточно длительная реализация формата «моно работа», то, как известно, занятия по иностранному языку (весь цикл) состоят из «практических» («ПЗ»). Они предполагают, чаще, не поминутное, а посекундное взаимодействие. С точки зрения взаимной «энергозатратности» (мотивация, внимание, внимательность, процент погружения в содержание практического занятия через разные формы активности на иностранном языке), данные «ПЗ» в формате «онлайн» (как показывают многочисленные опросы и отчеты) обоюдно истощают «стороны общения» с учетом того, что практикуемый иностранный язык, как правило, не является родным для двух сторон.

В сложившейся ситуации на момент 2019 года необходимо было пересмотреть не только содержание и планирование занятия для студенческой группы в формате «онлайн», но и радикально перестроить систему итогового оценивания с учетом необходимости реализации тестирования на предмет итогового оценивания через реализацию «комбинированного» формата оценивания – аттестация устных/письменных нормативов в семестре, а также итоговая аттестация в виде выполнения итогового теста.

В случае других дисциплин, коллегам необходимо сформировать перечень итоговых вопросов с вариантами ответов и выверить правильные ответы (ответ) согласно необходимому количеству по дисциплине для итоговой аттестации. В данном случае, как правило, любая платформа (зарубежная/отечественная) готовы к введению данного формата «вопрос/задание – варианты/вариант/ внесение собственного ответа».

Тест для дисциплины иностранный язык представляет собой ряд неудобств для неспециализированной цифровой платформы. Это связано с тем, что для тестирования знаний учащихся в формате онлайн-теста необходимо представить условный объем контекста (3–5 предложений и более) для того, чтобы учащийся путем беглого языкового анализа смог проанализировать аутентичное содержание, языковые компоненты, структуру, грамматическое время и эмоциональный посыл и т. д. Все это (в зависимости от уровня владения иностранным языком) способно помочь ему в принятии грамотного решения.

Специфика неязыкового университета накладывает дополнительные ограничения для анализа иноязычного потенциала через тест. Таким образом получается, что подобный «тестовый продукт» формируется не на основе иностранного языка и культуры, а в первую очередь, на основе допустимых технических возможностей в виде определённого технического средства обучения (во многом ТСО стали передовым «локомотивом» в распространении знаний [6, 99]; в то время, как ИКТ – являются технологиями цифровой трансформации [1, 39]). В данном случае, внутреннего программного обеспечения (ПО) университета, специально разработанного для загрузки неограниченного числа специализированных тестов в единую цифровую тестовую базу университета.

Неязыковой ВУЗ также «бросает вызов» преподавателям, так как требует одновременной «онлайн»-аттестации порядка нескольких тысяч учащихся в формате «онлайн»-тестирования (преимущество систем-онлайн тестирования – возможность дистанционного контроля знаний, – может стать их главной уязвимостью при отсутствии необходимых мер [3, 105]). Это также существенно отражается на нагрузке единой образовательной цифровой платформы. «Закрытие» теста, некорректный вывод содержания задания, вариантов, отсутствие возможности быстро отреагировать на происходящее на экране, отсутствие вербального контакта с группой тестируемых на предмет овладения знаниями в области изучаемого

иностранного языка на определенном этапе – все это и многое другое, формирует перечень непрямых и неявных рисков для преподавателей иностранного языка, как показала практика.

Действующий системный прокторинг, также, вызывает вопросы в части идентификации личности учащегося, его возможностей параллельно обращаться к сопроводительным традиционным (бумажным) и цифровым (онлайн-словарь, онлайн-чат со знакомым, лучше владеющим иностранным языком и т. д.) вспомогательным средствам вызывает существенные опасения у преподавателей иностранных языков.

Отсутствие жестких правил регулирования, и наблюдение за учащимися преподавателем группы, позволило выявить следующие проблемы:

- тест выполняет (всего лишь) учащийся, совпадающий по полу с тем, кто обязан выполнять тест;

- персональные данные для входа (адрес, логин и пароль) передаются студентами лицам, которые представляют платные сервисы и существуют для помощи учащимся в единой сети Интернет. Последнее является серьезным нарушением правил конфиденциальности со стороны учащегося, но скорее не может быть контролируемо, как преподавателем иностранного языка, кафедрой, либо административными единицами ВУЗа.

Речь идет о том, что тестирование студентов на предмет знания иностранного языка не должно происходить в неспециализированных условиях. Безусловно, достаточно сложно осуществить процесс тестирования ряда направлений подготовки в одном временном диапазоне в оборудованной аудитории (компьютеры со стандартным функционалом) под наблюдением преподавателя, либо преподавателей. При этом следует понимать, что сегодня никак не допустимо выносить цифровой образ внутреннего продукта, который разработан сотрудниками и является конфиденциальным, так как результат по данному тесту позволяет окончательно сформировать итоговый результат, на личный носитель лица (компьютер, планшет, телефон). Современный базовый функционал практически любого девайса позволяет зафиксировать «цифровой образ» каждой страницы итогового теста. Следовательно методическая разработка, подготовка, загрузка в систему и отсутствие возможности и требования к надлежащему контролю за его исполнением, приводят к стремительному распространению огромного количества тестовых заданий в пространстве Интернет, тем самым «обнуляя» длительную и кропотливую работу преподавателя над созданием одной итоговой единицы теста.

Перечисленное выше, явно формирует вопрос о трактовании и доверии итогового результата, полученного во внеаудиторном формате.

В этой связи, большинство преподавателей выступает против формата «онлайн» в части итогового теста, как обязательного компонента, при формировании аттестации каждого отдельного учащегося по языку, ставит под сомнение результат оценки системой ино-

язычных знаний, умений и навыков (ЗУН) учащегося. Как показывает практика, оценить процент сформированности «иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции» (способность человека организовать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям [2; 4, 269])) объективно, практически невозможно, а, соответственно, итоговый результат, в случае, внедрения и учета результатов вызывает, скорее затруднительную ситуацию в части аттестации учащегося, и его иноязычных ЗУН, нежели упрощает ее. В этой связи, систему онлайн-тестирования иноязычного потенциала студента допустимо считать «сырой» и требующей существенной доработки в части выявленных рисков.

Библиографический список

1. Годин В. В., Терехова А. Е. Современный опыт цифровизации образования // Вестник ГУУ. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-opyt-tsifrovizatsii-obrazovaniya> [Дата обращения: 23.05.2024].
2. Измайлова А.Г. О необходимости разработки методики преподавания английского языка для студентов специальности «Public Relations» // Высокие интеллектуальные технологии образования и науки: Материалы VIII межд. научно-метод. конф. – СПб.: Vpl-dj СПбГТУ, 2001. – С. 190–191.
3. Маслова О. В., Медведева Т. Е., Пятков А. Г. Онлайн-тестирование как форма электронного обучения иностранному языку и контроля знаний // Решетневские чтения. – 2014. – № 18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-testirovanie-kak-forma-elektronnogo-obucheniya> [Дата обращения: 24.05.2024].
4. Павлюк Е.С. Профессиональный контекст преподавания иностранных языков в неязыковых вузах // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2019. – № 10. – С. 267–270.
5. Павлюк Е.С., Павлюк Л.В. Язык дипломатии: психолингвистический аспект // Современные исследования и научные достижения в эпоху цифровизации: новые ориентиры и возможности: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2023. – С. 50–51.
6. Фуртова Г.А. Технические средства обучения в практике российского образования XIX – начала XX вв. // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnicheckie-sredstva-obucheniya-v-praktike-rossiyskogo-obrazovaniya-xix-nachala-xx-vv> [Дата обращения: 24.05.2024].

Т.Н.Романова
(г. Пермь, Россия)

ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ВЗГЛЯД ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлен опыт организации семинарских занятий по дисциплине «Зарубежная литература» с использования технологии «перевернутого обучения». Описаны преимущества и недостатки данного метода, оценка метода студентами, даны методические рекомендации к дальнейшему эффективному использованию технологии в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: «перевернутое обучение», технология, зарубежная литература, образовательный процесс.

T.N. Romanova
(Perm, Russia)

FLIPPED LEARNING IN A FOREIGN LITERATURE CLASS AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: STUDENTS' VIEW

Abstract. The article presents the experience of organizing seminars on the discipline "Foreign literature" using the technology of "flipped classroom". The advantages and disadvantages of this method are described, students evaluate the method, and methodological recommendations are given for further effective use of technology in the learning process at the university.

Keywords: "Flipped classroom", technology, foreign literature, educational process.

Необходимость изучения зарубежной литературы и воспитания культуры чтения у будущих преподавателей иностранного языка не вызывает сомнений. Профессиональные компетенции будущего педагога также во многом определяются его личностной языковой культурой, поскольку процесс читательской деятельности неразрывно связан с речевой культурой и играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции специалиста-филолога. Когнитивный и коммуникативный аспекты изучения литературы не только повышают интеллектуальный уровень читателя, но и «создают образованность» и «общую социальность» личности (Д.С. Лихачев). Вместе с тем, невысокая читательская активность и проблема повышения мотивации к чтению даже у студентов-гуманитариев вызывает острую необходимость пересмотра традиционного подхода к освоению дисциплины «Зарубежная литература» в сторону более эффективной организации работы на практических занятиях с привлечением новых экспериментальных технологий.

В связи с предусмотренным в современных РПД большим объемом материала и незначительным количеством часов, отведенных на дисциплину, технология «перевернутого обучения» (flipped classroom) представляется достаточно эффективной [1]. В отличие от иностранного языка у дисциплины «Зарубежная литература» есть значительное преимущество: как теоретический, так и практический аспекты (семинарские занятия) проводятся на русском языке, соответственно, степень автономности студента в процессе обучения значительно повышается благодаря способности воспринимать информацию большего объема на родном языке. Являясь вспомогательной на уроке иностранного языка, технология «перевернутого урока» может стать основной на семинаре по литературе страны изучаемого языка.

Так, в 2023 г. нами был проведен лекционный курс в традиционном академическом формате: студентам предлагалось прослушать обзорный курс (12 часов) истории британской литературы с VIII по XXI вв. в виде лекционных докладов преподавателя с презентациями

Power Point, а курс практических занятий (20 часов) в экспериментальном порядке проводился по принципу дискуссионно-ориентированного [2] «перевернутого урока». В эксперименте приняли участие 33 студента. При подведении итогов им было предложено оценить возможности внедренного метода «перевернутого урока», эффективность нового метода в сравнении с традиционной технологией, а также желание (или его отсутствие такового) использовать новую технологию в дальнейшем. Студентам также предлагалось внести предложения по усовершенствованию «перевернутого» семинарского занятия.

Длительность эксперимента составляла десять недель. Каждую неделю учащимся были предоставлены подробные планы с указанием цели и задач семинарского занятия; обучаемых разделили на команды с определенным объемом работы, в соответствии с конкретной тематикой семинара. Необходимый для подготовки материал был представлен в виде видео- и аудио-лекций, фрагментов ТВ-передач, интернет-статей, документальных фильмов и подкастов. От студентов требовалось самостоятельное изучение, обработка, систематизация и отбор фактов, подходящих, по их мнению, для презентации в аудитории. Им также было поручено разработать серию предварительных (пред лекционных) вопросов для остальной части студенческой аудитории с целью выяснения общих знаний, а по завершению презентации изложенного материала – серию контрольных заданий. Преподаватель брал на себя роль организатора рефлексии-дискуссии: тезисно обобщал (в случае необходимости) или же добавлял и прояснял важные положения группового доклада. Таким образом, на каждом семинаре все команды имели возможность углубленного изучения собственной темы наряду с ознакомлением с еще тремя дополнительными темами. При разработке контрольных заданий студенты использовали игровые технологии на основе платформ Learning Apps, Flippity, Purpose Games и др. Готовые тематические задания найти достаточно сложно, и именно в создании контрольных тестов студенты проявили достаточную долю креатива.

Опрос студенческой аудитории показал, что подавляющее большинство обучающихся предпочитает семинарские занятия в виде «перевернутого урока» (31 из 33 человек одобрили внедрение новой технологии семинаров, что соответствует 94% от общего числа опрошенных). Всего один студент (3%) изъявил желание вернуться к традиционному семинарскому формату, еще один студент (3%) отдал предпочтение комбинации традиционного семинара и «перевернутого урока». Наиболее эффективной, информативной и полезной в дальнейшей работе частью курса «перевернутые» семинары были признаны 24 студентами (73 %). Как положительные факторы обучающиеся отмечают командную работу и участие абсолютно всех студентов в процессе обсуждения изучаемого материала – 15 человек (45%); возможность творческого подхода к презентации материала и подготовке контрольных вопросов отметили 22 человека (67 %); преимущество получения новой дополнительной информации

оценили 64% обучающихся (21 человек). Лишь 8 студентов (24 %) отметили возможность побыть в роли лектора и осуществить контроль знаний.

Сравнительно невысокие результаты, связанные с командной работой (45%), объясняются тем, что привыкшие к жизни в формате онлайн, представители поколения «Z» сложнее осуществляют офлайн коммуникацию. Однако, традиционный формат семинара в режиме коммуникации «преподаватель – студент» также не способствует активному внутригрупповому общению. Низкий интерес к работе лектора и необходимости контроля (8 %), объясняется, главным образом, спецификой образовательного направления участников эксперимента. Только 50 % респондентов являются будущими учителями, причем участники эксперимента обучались на младших курсах и не имели опыта педагогической практики, следовательно не осознавали в полной мере важность этапа контроля полученных знаний. Другая же половина студентов – переводчики, и курс «Зарубежная литература» в их случае не был связан напрямую с формированием именно преподавательских компетенций.

Любопытно, что именно побывав в роли преподавателя, студенты самостоятельно пришли к заключению о необходимости «дозированного» использования гаджетов во время презентации продукта группового проекта и необходимости полагаться на собственную память и вновь приобретенные знания. Постоянное чтение информации с телефона в присутствии аудитории было расценено как репутационная потеря для имиджа педагога.

В ходе эксперимента также выяснился ряд достоинств и негативных сторон при применении технологии «перевернутого обучения»:

Среди достоинств было отмечено:

- Значительное повышение объема изученного материала.
- Повышение эффективности использования времени на семинарском занятии.
- Повышение автономности получения знаний и самостоятельности при отборе материала.
- Развитие навыков самоорганизации, тайм менеджмента и ответственности, как личной, так и коллективной.
- Вовлеченность всех участников в академический процесс и личная ответственность за результат коллективной работы.
- Наличие потенциала для стимулирования студента к прочтению классической литературы.
- Формирование навыков организации научно-исследовательской деятельности, формирование ораторских навыков.
- Возможность осуществлять заочное участие в семинарском занятии в виде вклада в результат группового проекта во время болезни или нахождения на научной стажировке.

Последний момент особенно актуален в связи с получившей все большее распространение концепции академической мобильности и индивидуализации образования.

Среди недостатков респонденты отмечают:

- Поверхностный характер изучения некоторых тем.
- Неравноценный вклад каждого из участников команд в общий результат.
- Достаточно большой объем материала для подготовки.

С последними фактором можно частично согласиться с поправкой на специфику дисциплины: тексты художественных произведений, критическая литература, а также информационные аудио и видеоисточники обладают действительно большим по сравнению с другими дисциплинами объемом.

Проведенный эксперимент и последовавший за ним опрос показали, что технология «перевернутого обучения» на семинарском занятии по дисциплине «Зарубежная литература» может быть успешно внедрена. Современные студенты с трудом воспринимают «марафонскую дистанцию» в виде чтения в большого количества объемных романов и основательной работы с критической литературой (об этом открыто заявили трое (9%) из опрошенных). Процесс чтения и подготовки к семинарам усложняется жесткими временными ограничениями, установленными учебным планом. Далеко не все учащиеся в предлагаемых обстоятельствах успешно справляются с последующей подготовкой и сдачей зачета и экзамена. Технология «перевернутого» семинара позволяет разделить глобальную цель на более мелкие задачи и этапы контроля. Существенным преимуществом технологии «перевернутого обучения» является стимулирование мотивации студента к чтению художественной литературы и самостоятельному процессу получения знаний. Более эффективное использование аудиторного времени, больший объем изученного материала, система «тройного контроля» знаний на практическом занятии позволяют на основании совокупных баллов трансформировать текущий (тематический) контроль в итоговый, что поможет сэкономить усилия обеих сторон учебного процесса и свести к минимуму процент пересдач дисциплины.

Библиографический список

1. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Основы технологии «перевернутого обучения» в вузах // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество, 2018. – Вып. 18. – С. 18 – 31. – Режим доступа: <https://journals.bsu.ru/-content/articles/1069.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Семь форм перевернутого обучения – какая из них подходит вам? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://blendedlearning.pro/blended_learning_models/flipped_classroom/-flipped7/, свободный. – Загл. с экрана.

Т.И. Сибилева
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается психологическая характеристика лексических навыков английского языка у студентов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: лексика, лексические навыки, среднее профессиональное образование, лингвопсихология, психология, лингвистика, английский язык.

T.I. Sibileva
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.V. Polyakova, Ph.D. of philology, Associate Professor

FORMATION OF ENGLISH LEXICAL SKILLS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article examines the psychological characteristics of the lexical skills of the English language in students of secondary vocational education.

Key words: vocabulary, lexical skills, secondary vocational education, linguopsychology, psychology, linguistics, English language.

Рассуждая о теоретических основах развития лексической компетенции у студентов среднего специального образования, нам кажется целесообразным начать с психологической характеристики лексических навыков английского языка у студентов среднего профессионального образования и характере их взаимодействия.

Лексика в системе языковых средств выступает основной составляющей, несущей смысловые содержательные связи. Понятие лексики в современной лингвистике представляет собой совокупность слов и устойчивых выражений, входящих в состав какого-либо языка или диалекта.

Словоупотребление и слововосприятие находятся в тесной связи с процессами формирования и оформления мысли лексическими средствами языка. И. Л. Бим отмечает, что овладеть словом значит не только овладеть его значением и формой, но также умением применять его в контексте [5, 23].

Отечественный филолог С. Г. Тер-Минасова также отмечает, что употребление лексической единицы (слова) в контексте является непростой задачей: «Узнав новое слово на иностранном языке и определив его как эквивалент родного, следует быть очень осторожным при его употреблении, поскольку за словом стоит понятие, за понятием – явление или предмет реальности мира, а это мир иной страны, чужой, иностранный, чуждый» [15, 30]. В этом высказывании содержится упоминание и наличия культурного компонента, влияющего на

употребление слова. В целях правильного восприятия и употребления лексики в различных ситуациях общения на иностранном языке (социокультурный компонент), необходимым является целенаправленно формировать и развивать лексические навыки во всех аспектах речевой деятельности.

Психолингвистический характер лексического навыка отмечен в словаре методологических терминов и понятий Э. Г. Азимова, где лексический навык описан как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, 120].

А. Н Леонтьев определял лексический навык как способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с выводом слова из долговременной памяти и соотношением его с другими лексическими единицами [8, 47].

Согласно научным трудам различных авторов в области лингвистики и лингвopsихологии (Гальскова Н. Д., Пассов Е. И., Шатилов С. Ф.), можно выделить ряд компонентов, включаемых в состав лексического навыка:

- словоупотребление и словообразование;
- операция вызова и операция сочетания слова;
- операции вызова слова, сочетания лексических единиц, определения адекватности

выбора и сочетания единиц в зависимости от ситуации [6, 234; 11, 300; 17, 95].

Как было показано выше, словоупотребление требует не только знания лексических единиц, но и умения использовать их в ходе высказывания. Существует два подхода к решению этой задачи: не только научиться употреблять лексику в собственной речи, но и понимать ее в речи других. В то же время, лексическая правильность иноязычной речи выражается в правильном употреблении слов, обладании знанием лексической сочетаемости единиц, характерных для иностранного языка. Стоит подчеркнуть, что правила сочетаемости, применяемые к иностранным словам, часто не совпадают с нормами родного языка.

Необходимо подчеркнуть, что современная методика обучения иностранным языкам широко опирается на данные психолингвистики и психологии в целом, формируя тем самым более четкие представления о речевых механизмах. Психология обучения лексическим навыкам и их психологическая характеристика стали темой исследования таких отечественных ученых, как Б. В. Беляева, В. А. Артемова, И. А. Зимней и другие.

Отечественный психолог и лингвист Б. В. Беляев одним из первых обратил внимание на важность психологической составляющей в обучении. В своей работе «Психологические основы обучения лексике иностранного языка» ученый определяет смысл слова как отнесенность слова к понятию и значение слова как отнесенность слова к предмету [4, 50]. Исходя из

этого Б. В. Беляев предлагает учить не общему значению слова, а понятию. В свою очередь, специалист в области психологии обучения иностранным языкам, детской дефектологии, психологии сценического искусства, В. А. Артемов подчеркивает, что такое обучение возможно лишь в случае чистых понятий, имеющих готовые выражения. Также В. А. Артемов отмечает, что в контексте развития лексических навыков у студентов специального профессионального образования желательно стремиться к тому, чтобы студенты мыслили посредством иностранного языка без перевода на родной язык [2, 56]. Однако неправильно было бы полагать, что мышление на иностранном языке является особым по отношению к мышлению на языке родном. Также конечная цель обучения иностранному языку, согласно В. А. Артемову, состоит в устной и письменной коммуникации на языке, а не в мышлении на нем. Следует отметить, что язык выражает действительность как через понятия научного мышления, так и посредством образов бытового и художественного мышления.

Отечественный лингвист и психолог А. А. Леонтьев также изучал психолингвистическую проблему обучения иностранному языку. Ученый определяет обучение речевой деятельности на неродном языке как обучение речевому общению при помощи данного языка. Необходимо подчеркнуть, что в подходах А. А. Леонтьева к этому вопросу обнаруживается как психолингвистическая, так и психологическая сущность. А. А. Леонтьев выделяет психологические функции наглядности в процессе овладения иноязычной речью, причем особо подчеркивается важность наглядности для процесса усвоения иноязычно лексики, когда в качестве учебной задачи ставится способствование запоминанию звуковой формы слова и усвоению его значения [8, 294].

Как отмечает Р. К. Миньяр-Белоручев в «Методике обучения французскому языку», лексический навык связан со способностью автоматизированного извлечения из долговременной памяти лексических единиц.

Иногда выделяют рецептивные и репродуктивные лексические навыки. Р. К. Миньяр-Белоручев считает такое деление неправомерным, аргументируя это тем, что лексический навык выполняет одну и ту же функцию извлечения лексемы из памяти как при аудировании, так и при чтении. Различия же наблюдаются в «запуске» лексического навыка. При выполнении такого вида речевой деятельности на иностранном языке, как чтение, таким запуском выступает графический образ слова, в то время как для аудирования таким запуском является звуковой образ письма [10, 190].

Необходимо отметить, что студенты специального профессионального образования охватывают возрастную категорию в среднем от 15 до 20 лет, что делает их членами сразу двух возрастных групп: подростковой и юношеской. Как указывает Е. Н. Соловова, в нашей памяти слова существуют не изолированно, а вовлечены в систему синтагматических и пара-

дигматических отношений (связей) [14, 157]. Синтагматические связи включают в себя умение соединять слова в словосочетания и предложения. Такой вид связей характерен лишь для младших школьников, в то время как с 10 лет доминирующим начинает выступать категориальное мышление и парадигматические связи. Данный вид связи формируется на основе лексико-грамматических парадигм, а также семантического поля и микросистемы, состоящей из синонимов, антонимов и слов, близких по контексту. Именно парадигматические связи способствуют мгновенному вызову слова из долговременной памяти и преобладают у возрастной категории с 10 лет, а, следовательно, и у студентов специального профессионального образования.

Немецкий лингвист и невролог Э. Леннеберг в своих работах отмечает, что по мере взросления способность человека к усвоению языка (в частности, его лексики) ослабевает. Ученый полагает, что единственно возможным для овладения языком является возрастной период жизни человека между 2-мя и 13-ю годами. Более поздние исследования показали, что не всегда трудности, возникающие при овладении иностранным языком, объясняются возрастом. Было установлено, что типы ошибок и стратегии овладения языком сходны как у детей, так и у взрослых [8, 82].

Советский и российский психолингвист А. А. Залевская подчеркивает, что в настоящее время принято говорить не о критическом, а о сензитивном периоде, который меняется во времени и позволяет спрогнозировать успешность формирования навыков, согласно возрасту. При этом на раннем этапе ученики восприимчивы к произношению, то есть к фонетике. На среднем этапе более успешно формируются синтаксис и морфология, в то время как взрослым легче овладевать семантическими тонкостями и вокабуляром [7, 40].

Обобщив изложенное выше, можно заметить, что формирование синтагматических связей происходит на среднем этапе изучения иностранного языка, а семантических на более высоком.

Следует отметить, что семантическое поле каждого человека не является статичным, а имеет динамику, которая зависит от ряда субъективных и объективных факторов. К таким факторам можно отнести возраст, уровень образования, пол, особенности психики. В данном случае задача преподавателя сводится к тому, чтобы помочь расширить объем семантического поля качественно и количественно. Во-первых, слово необходимо вводить в определенном контексте, что создает первичное поле, соответственно, и ассоциации [13, 79]. В связи с этим возникает необходимость формирования различных связей слова в различных контекстах по формальному или при помощи смысловых связей в определенных ситуациях.

Еще одним немаловажным фактором, положительно влияющим на динамику формирования семантического поля, выступает проблемный характер речевой установки. Речевая

установка способна управлять ответом, либо сузив его до односложного, либо объединяя несколько семантических полей в одно. Актуализация выученной лексики и ее ротация также способствуют увеличению семантического поля. Именно изученная лексика составляет активный запас слов. В. А. Артемов замечает, что семантические поля в разных языках неоднородны. Примером чему служит сравнение английского и русского языков, которое позволяет заметить, что семантические поля времен глаголов, частей суток в двух языках различаются [2, 128].

Таким образом, можно сделать вывод, что ведущей составляющей в формировании лексических навыков является психологическая. В целях правильного восприятия и употребления лексических единиц в различных ситуациях общения на иностранном языке необходимо формировать и развивать лексические навыки с учетом его психологических характеристик. Различными авторами в области лингвopsихологии и лингвистики были выделены компоненты лексического навыка: словоупотребление и словообразование, операции вызова слова, сочетания лексических единиц, определения адекватности выбора и сочетания единиц в зависимости от ситуации. Поскольку студенты специального профессионального образования относятся сразу к двум возрастным группам и у них преобладает парадигматический вид связи, следует уделять большее внимание формированию лексико-грамматических парадигм в их обучении.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Артёмов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артёмов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
3. Баранникова, Л. И. Введение в языкознание / Л. И. Баранникова. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1969. – 383 с.
4. Беляев Б. В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 49–57
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 164 с.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, н. и. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
7. Залевская, А. А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов / А.А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
9. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 444 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
11. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

12. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – Москва: Высшая школа, 2005. – 310 с.
13. Синельников А. П. Психология обучения иностранным языкам / А. П. Синельников. – Харьков: Высшая школа, 2009. – 128 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.
15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2004. – 42 с.
16. Шамов А. Н. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы / А. Н. Шамов. // Изв. ВГПУ. – 2011. – № 1. – С. 88–93.
17. Шатилов С. Ф. Практикум по методике преподавания иностранных языков: учебное пособие / С. Ф. Шатилов. К. И. Саломатов. – М.: Просвещение, 1985 – 224 с.
18. Eric H. Lenneberg, Biological foundations of language. – New York: John Wiley and Sons, 1967 – 489 p.

О.Н. Черноштан
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

НЕОБХОДИМОСТЬ ПЕРЕСМОТРА ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Аннотация. Автор выдвигает гипотезу, что в связи с процессами цифровизации в образовательном процессе в современном обществе для успешной организации обучения иностранному языку в вузе необходим пересмотр таких понятий, как «коммуникация» и «коммуникативные навыки». В статье обосновываются устаревший характер термина «коммуникативная компетенция», лежавшего в основе коммуникативного подхода, и необходимость ревизии целей и задач учебного процесса.

Ключевые слова: иностранные языки, цифровизация, коммуникативные навыки, вуз, трансформация, коммуникативная компетентность, пересмотр понятия, коммуникативный подход.

O.N. Chernoshtan
(Rostov-on-Don, Russia)

THE NEED FOR REVISING THE CONCEPT OF “COMMUNICATIVE COMPETENCE” IN MODERN CONDITIONS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY

Abstract. The author hypothesizes that in connection with the processes of digitalization in the educational process in modern society, for the successful organization of foreign language teaching at a university, a revision of concepts such as “communication” and “communication skills” is necessary. The article substantiates the outdated nature of the term “communicative competence”, which was the basis of the communicative approach, and the need to revise the goals and objectives of the educational process.

Keywords: foreign languages, digitalization, communication skills, university, transformation, communicative competence, concept revision, communicative approach.

По нашей гипотезе понятие «коммуникативная компетенция», которое являлось базовым в ставшем преобладающим коммуникативном подходе, требует кардинального пересмотра в связи с появлением огромного количества цифровых технологий, не только оказывающих глубочайшее влияние на коммуникативную среду, но и нередко выступающих инструментами или даже агентами иноязычной коммуникации. Целью нашего исследования является продемонстрировать, что в условиях, когда средства, условия, способы и участники коммуникации существенно изменились, невозможно не произвести ревизию целей, задач и требований процесса обучения иностранному языку в вузе с учетом этих трансформаций. Значимость лингвистической компетенции отходит на второй план, зато все в большей мере успешность коммуникации связана с умением пользоваться всем арсеналом цифровых технологий.

Тема нашего исследования является актуальной, потому что все больше авторов, таких как И.В. Одарюк и Ю.Ю. Котляренко [4, 294], предлагают активно использовать цифровые технологии на занятиях по иностранным языкам в вузе. Многие методисты, например Э.Ш. Шефиева, Т.Е. Исаева [7, 84], О.В. Маруневич и А.С. Гампарцумов [2, 177] поддерживают идею применения в учебном процессе и генеративного искусственного интеллекта, однако, никто из данных исследователей не предлагает исчерпывающих обновленных определений самого процесса коммуникации в 21 веке или знаний умений и навыков, необходимых для участия в нем. Ранее мы уже писали о некоторых издержках дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку в вузе [5, 336], о манипуляциях, к которым прибегают студенты в связи с особенностями такого формата [1, 85], а также о проблемах безопасности, связанных с дистанционным характером учебного процесса [6, 121]. Однако ни в одной из данных публикаций мы не ставили вопрос о пересмотре понятий «коммуникация» или «навыки коммуникации» в связи с цифровизацией системы высшего образования и общества в целом.

Данное исследование является теоретическим, поэтому мы используем методы анализа, синтеза и дедукции.

В течение долгого времени в основе коммуникативного подхода, который в преподавании иностранных языков в вузе на значительный период стал превалирующим, лежало понятие «коммуникативной компетенции». В современном обществе оба компонента данного понятия (и содержательное поле термина «коммуникация», и отношение методистов к компетентностному подходу) претерпевают значительные изменения. Так, Н.А. Шилин и И.А. Расходова определяют коммуникацию как «содержательную передачу информации между людьми», основанную на понимании [8, 112]. Авторы не упоминают возможности участия в коммуникации генеративного искусственного интеллекта, или использования одним из партнеров по общению цифровых технологий (различных каналов связи, цифрового программного

обеспечения и т. д.), которые могут внести существенные коррективы и в характер передачи информации, и в содержание сообщений, и в то, что мы подразумеваем под пониманием в каждом конкретном случае. Например, онлайн общение существенно отличается от общения лицом к лицу, при этом характер коммуникации в сети может быть разным в зависимости от выбранного канала связи (видеоконференц-связь в различных приложениях, обмен текстовыми или аудио- и видео- сообщениями в мессенджерах и т. д.), а также вспомогательных технологий (обращение к программам-переводчикам, нейросетям и т. д. для понимания сообщений собеседников и генерации собственного контента). Еще более кардинальным образом трансформируется коммуникация, когда самостоятельными агентами в ее процессе выступают различные чат-боты, например, приобретающий все большую популярность в современной российской системе образования ChatGPT. Генеративный искусственный интеллект по характеру порождения речевого высказывания не похож на живых людей, что неизбежным образом отражается и на логике процесса коммуникации. Он лишен эмоций, чувств, интуиции, но зато использует многообразие алгоритмов для обработки информации и генерирования собственного содержания.

Таким образом, мы видим, что состав коммуникативной компетенции, необходимой для участия в процессе коммуникации по современным стандартам, радикально меняется, особенно на уровне прагматического (знания, умения и навыки, позволяющие понимать чужие сообщения и порождать собственные) и социолингвистического компонентов [3, 245]. Ранее социолингвистический компонент трактовался прежде всего как умение общаться с носителями языка, но сейчас партнером по общению может выступать и чат-бот. Что касается прагматического компонента, то умение наладить процесс коммуникации все в меньшей степени определяется лингвистическими знаниями, и все в большей – навыками использования различных цифровых технологий. Уже сейчас на онлайн-занятии или при оценке самостоятельного проекта преподаватель не всегда отдает себе отчет, какими технологиями пользовался студент и в какой мере успешность его коммуникации определяется ловким применением различных приложений. Отказываясь от компетентностного подхода, многие методисты предпочитают больше не говорить о коммуникативной компетенции, но вопрос о знаниях, умениях и навыках, необходимых для успешной коммуникации во второй половине двадцать первого века, тем не менее, остается открытым. Если мы не определим заново для себя, какие именно знания, умения и навыки мы должны формировать у студентов на занятиях по иностранному языку в вузе на данном этапе развития общества с учетом значительных изменений, которые в образовательный контекст внесли различные программные продукты, в частности появление генеративного искусственного интеллекта, то едва ли возможно и эффективным образом перестроить сам образовательный процесс с учетом актуальных потребностей. Не дав внятной характеристики необходимым для коммуникации в современном обще-

стве знаниям, умениям и навыкам, мы не сможем сформулировать ни цели, ни задачи, ни требования образовательного процесса в соответствии с современными тенденциями. В такой ситуации у большинства преподавателей не будет внятных и сообразных новейшим трендам ответов на вопросы, чему, для чего и как учить современных студентов на занятиях по иностранному языку. Не стоит забывать, что иностранный язык – это дисциплина, эффективное преподавание которой немислимо без коммуникации и в значительной степени направлено на ее обеспечение.

Таким образом, мы полагаем, что одной из базовых методических задач в преподавании иностранного языка в вузе на современном этапе является переопределение самого понятия «коммуникация» с учетом использования для общения новейших информационных технологий, а также формулирование по-новому целей, задач и требований к учебному процессу в ракурсе существенных изменений, произошедших в человеческом общении под влиянием чат-ботов, программ-переводчиков, различных коммуникативных цифровых сред и т. д.

Библиографический список

1. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативный, прагматический, лингвокогнитивный и психолого-педагогический аспекты: монография / О. В. Маруневич, Т. Е. Исаева, М. Н. Черкасова [и др.] / под науч. ред. О. В. Маруневич, М. Н. Черкасовой; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУПС, 2023. – 122 с.
2. Маруневич О.В., Гампарцумов А.С. Педагогические основы применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в техническом вузе. На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – № 2 (26). – С. 177-181.
3. Миронова Н.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции как элемента профессионального обучения бакалавров неязыковых профилей подготовки // Термины в коммуникативном пространстве: мат. Всерос. научно-практич. конф. с международным участием. – Астрахань, 2022. – С. 242–247.
4. Одарюк И. В., Котляренко Ю.Ю. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков) // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 294–298.
5. Черноштан О.Н. О некоторых издержках дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку в современном российском вузе // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2023): материалы VII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2023. – С. 336–343.
6. Черноштан О.Н. О некоторых издержках дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку в современном российском вузе (риски разглашения персональных данных) // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. – 2023. – № 1 (62). – С. 121–125.
7. Шефиева Э. Ш., Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10(78). – С. 84–89.
8. Шилин Н.А., Расходова И.А. Коммуникативная компетенция и иностранный язык как способ межкультурной коммуникации // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: мат. VI международ. научно-практич. конф. / науч. ред. Л.А. Малахова. – 2019. – С. 112–125.

Э.Ш. Шефиева
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И GPT ЧАТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается использование ИИ и GPT чата в изучении и преподавании различных аспектов английского языка. В данной статье можно найти подсказки как использовать ИИ и GPT чат как для обучающихся, так и для преподавателей. При этом очень важно помнить, что эти современные инструменты не способны заменить живое общение с преподавателем и со сверстниками.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот, практическое применение, современные технологии, навыки, критическое мышление.

E.Sh. Shefieva
(Rostov-on-Don, Russia)

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND GPT CHAT IN STUDYING ENGLISH

Abstract. The article discusses the use of AI and GPT chat in learning and teaching various aspects of the English language. In this article, you can find tips on how to use AI and GPT chat for both students and teachers. At the same time, it is very important to remember that these modern tools are not able to replace live communication with a teacher and with peers.

Keywords: artificial intelligence, chat-bot, practical application, modern technologies, skills, critical thinking.

В последнее время информация о чат-боте с генеративным искусственным интеллектом преобладает во всех новостных блоках радио, телевидения и электронных СМИ. После его появления на широкой публике, миллионы людей начали пользоваться им. Используя данный чат-бот можно писать стихи в стиле Шекспира, придумывать интересные комментарии к постам в Instagram, Telegram, VK и Одноклассниках, помогать переписывать сложные тексты и многое другое.

Как преподаватели иностранного языка мы понимаем, что GPT чат и современные технологии искусственного интеллекта могут стать потрясающими инструментами и ресурсами, которые смогут помочь школьникам, студентам и всем желающим изучать иностранные языки, совершенствовать навыки устной и письменной речи [1, 114].

Так что же такое GPT чат? GPT чат – это компьютерная программа, которая обучена понимать сообщения, написанные людьми, и отвечать на них, как если бы это люди общаются между собой. Он использует особую математику, называемую «глубоким обучением», чтобы анализировать большой объем информации и использовать для генерации собственных сообщений в ответ на получаемые сообщения.

Таким образом, GPT чат работает путем анализа текстовых данных для выявления закономерностей и отношений между словами и фразами. Он создает модель языка, которая затем обучается на больших объемах текстовых данных, чтобы изучить и использовать больше закономерностей и отношений.

Одной из ключевых особенностей GPT чата является его способность писать связно и грамматически правильно. Однако важно отметить, что иногда GPT чат может генерировать ответы, которые являются неуместными или не по теме из-за недостаточного понимания контекста. Существует множество практических применений искусственного интеллекта в различных областях, включая здравоохранение, финансы, транспорт и образование [8, 248].

Одним из наиболее распространенных и повседневных применений искусственного интеллекта являются виртуальные помощники. У большинства людей сейчас есть виртуальные помощники (например, у многих дома виртуальный помощник-Алиса). Это приложения на базе искусственного интеллекта, которые могут выполнять различные задачи, такие как планирование встреч, отправка сообщений и воспроизведение музыки и т.д. [5, 347].

Так как же можно использовать GPT чат для изучения английского языка? GPT чат может стать хорошим инструментом при самостоятельном изучении языка для улучшения навыков письма, пополнения словарного запаса, улучшения языковых навыков, включая понимание текста. И использовать его можно на разных уровнях изучения языка для практикования и совершенствования своих языковых навыков в увлекательной и интерактивной форме [3, 20].

Например, его можно использовать для улучшения понимания прочитанного, генерируя вопросы на основе заданного отрывка или текста. Вы можете ввести текст в искусственный интеллект и попросить его задавать вопросы на основе текста. Это потрясающий инструмент для отработки ваших навыков понимания прочитанного, который может гарантировать, что вы правильно поняли содержание.

GPT чат можно также использовать для создания письменных подсказок. Можно ввести тему и попросить сгенерировать письменные подсказки на основе темы. Это отлично подходит для отработки навыков письма и развития способности писать связно и бегло. Более того, как только вы что-то напишете, вы можете ввести свой текст обратно в GPT чат и попросить его проверить на наличие ошибок.

Кроме того, можно использовать GPT чат для разговорной практики, участвуя в имитируемых беседах с моделью. Напишите вопрос или приглашение, а затем отработайте свои навыки ведения беседы, отвечая на ответы. Кроме того, можно ввести несколько слов и попросить продолжить список, что может помочь пополнить словарный запас.

Согласно Кононенко, чат-бот может быть использован, чтобы помочь изучающим английский язык подготовиться к языковым тестам, таким как TOEFL, IELTS и Кембриджские экзамены по английскому языку [2, 129]. Он может создавать вопросы на основе содержания теста, что позволит попрактиковаться в сдаче тестов и улучшить их результаты. GPT чат можно использовать для моделирования тестов и получения мгновенной обратной связи о результатах тестирования, помогая учащимся определить области, которые нуждаются в улучшении.

В своей статье Маруневич О.В. предлагает следующие советы по эффективному использованию чат-ботов. Нужно выбрать подсказки, соответствующие уровню владения английским языком. Если изучение английского на среднем уровне, выбирать следует не слишком сложные подсказки, так как это поможет обрести уверенность и постепенно совершенствовать свои навыки. С другой стороны, если уровень более продвинутый, то следует выбирать подсказки, подталкивающие к использованию более сложного языка [4, 543].

Когда GPT чат выдаст ответ, нужно внимательно прочитать его и попытаться понять значение. Если слово или фраза не понятны, то их следует поискать в словаре или обратиться за помощью к преподавателю или репетитору. Кроме того, следует выявить любые грамматические, синтаксические или лексические ошибки в ответе и использовать это как возможность учиться на своих ошибках. Постарайтесь понять, почему вы допустили ошибку и избежать ее в будущем.

Использование GPT чата для улучшения ваших языковых навыков требует подбора подходящих подсказок, интерпретации ответов, выявления и исправления ошибок, использования модели в качестве учебного пособия и регулярной практики. Следуя этим советам и стратегиям, вы можете использовать GPT чат для практики и укрепления уверенности в использовании английского языка.

GPT чат могут использовать не только студенты и обучающиеся, но и преподаватели, во-первых, чтобы проверить, используют ли ваши студенты ИИ при подготовке домашнего задания, во-вторых, чтобы спланировать мероприятия, включающие данный инструмент [9, 202]. Например, вы можете попросить студентов предложить идеи для решения конкретной проблемы или провести мозговой штурм, чтобы улучшить процесс. Делая это, вы поощряете своих студентов мыслить нестандартно и искать новые и новаторские решения проблем. Вот несколько примеров подсказок: “Каковы возможные решения проблемы изменения климата?”, “Как мы можем улучшить работу общественного транспорта в нашем городе?”, “Каковы некоторые способы сократить количество отходов в нашем университете?” и т.д. Преподаватели также могут использовать GPT чат для ролевых игр. Это может помочь студентам

развить свои навыки общения и решения проблем. Играя разные роли, обучающиеся могут лучше понять различные точки зрения и научиться эффективно общаться с другими людьми.

Кроме того, данный чат-бот также можно использовать в дебатах, что способствует развитию критического мышления и навыков аргументации [6, 245]. Студентам следует использовать чат в качестве генератора идей и проверять фактическую достоверность того, что они представляют. Чтобы выяснить, действительно ли они задумались над этим, преподаватель может спросить их, почему они выбрали те или иные аргументы. Вот несколько примеров подсказок: “Каковы возможные решения проблемы бездомности в нашем городе?”, “Каковы некоторые способы улучшения психического здоровья на рабочем месте?”, “Каковы преимущества и недостатки удаленной работы?” и др. Вы можете прокомментировать качество их ответов и дать рекомендации по улучшению. Вы также можете оказать поддержку, ответив на любые вопросы, которые могут возникнуть у них о том, как использовать чат-бот или как выполнять задания. Делая это, вы помогаете своим студентам учиться и расти и подтверждаете свои цифровые компетенции [7, 144].

Таким образом, используя ИИ, преподавателям и обучающимся следует осознавать все возможные риски и преимущества. Все эти новые технологии на основе ИИ должны дополнять, а не заменять живое взаимодействие между преподавателем и студентом.

Библиографический список

1. Исаева, Т. Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в вузе: методологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 3(71). – С. 111–117.
2. Кононенко, А. П. Популяризация чат-ботов в лингвистическом и методическом аспектах // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 20-й Международной научно-практической интернет-конференции. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2023. – Часть 2. – С. 126–131.
3. Кононенко А. П., Недосека Л. А. Преподавание иностранных языков в вузах с использованием онлайн платформ // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 9. – С. 19–21.
4. Маруневич, О. В. К вопросу об использовании чат-ботов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе // Новые технологии в учебном процессе и производстве: материалы XXI Международной научно-технической конференции. – Рязань: Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, 2023. – С. 543–544.
5. Рейсер Е.А. Изучение английского языка с помощью видео-чатов с иностранцами // Научное и техническое творчество молодежи: сб. науч. тр., 2023. – С. 345–349.
6. Шефиева Э.Ш., Бессарабова О.Н. Обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза как технология развития критического мышления (возможности и ограничения в условиях цифровизации) // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 2 (174). – С. 236–258.
7. Шефиева Э.Ш., Бессарабова О.Н. Формирование цифровых компетенций преподавателей иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 3. – С. 143–146.

8. Шефиева Э.Ш., Боровинский Я.Э. Применение искусственного Интеллекта в онлайн-образовании // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2022. – С. 243–250.
9. Есина Л.С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 201–204.

Э.Ш. Шефиева
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 2024–2025 ГОДАХ

Аннотация. В статье представлен анализ современных тенденций в преподавании иностранных языков, использование различных современных методов и платформ, которые формируют ландшафт языкового образования, проанализированы стержневые цифровые механизмы, которые способствуют быстро и результативно обучиться иностранным языкам.

Ключевые слова: тенденция, поколение Z, геймификация, смешанное обучение, онлайн обучение, новые технологии.

E.Sh. Shefieva
(Rostov-on-Don, Russia)

TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN 2024–2025

Abstract. The article presents an analysis of current trends in teaching foreign languages, the use of various modern methods and platforms that shape the landscape of language education, the core digital mechanisms that will contribute to learning foreign languages quickly and effectively are analyzed.

Key words: trend, gen Z, gamification, blended learning, online learning, new technologies.

В последние несколько лет изучение иностранных языков стало не столько необходимостью, сколько приятным занятием, хобби, а в некоторых случаях и романтическим увлечением. Тенденции 2024 года не похожи ни на что из того, что мы видели ранее. Мы говорим о тотальной эволюции в том как мы осваиваем иностранные языки. Ожидается, что такая же тенденция сохранится и в 2025 году. Предположительно, в самые ближайшие годы большинство людей смогут говорить как минимум на двух языках или более, и многие будут изучать новые языки просто для развлечения или отдавая дань моде. Тем не менее, пока еще некоторые по-прежнему считают изучение иностранного языка полезным для своей карьеры, независимо от того, хотят ли они работать за границей или им нужны эти знания для работы в пределах нашей страны [1, 133].

Говоря о тенденциях, следует отметить, что меняются методы, методики и принципы преподавания иностранных языков. Нынешние преподаватели пытаются объединить классику преподавания и современные цифровые технологии, которые отвечают требованиям и тенденциям нового поколения Z. В нашей статье мы рассмотрим последние методы и формы преподавания, используемые преподавателями и учителями иностранных языков, это: сме-

шанное обучение, онлайн обучение, геймификация, мобильное обучения, письменная речь, общение с иностранцами, чат-боты и т. д. [2, 129].

Все эти методы актуальны на данном этапе, поскольку нынешнее поколение знакомится с миром через социальные сети при помощи современных гаджетов, их база знаний пополняется за счет информации, доступной в Интернете.

Рассмотрим смешанное обучение (Blended learning). Эта форма обучения совмещает в себе обучение в аудитории и онлайн обучение. Например, преподаватель может дать задание обучающимся, те, в свою очередь, могут примерные ответы направить по почте, но обсуждение предполагается в аудитории.

Когда мы говорим об онлайн-обучении, то здесь нет места переносу занятий на другие дни или траты времени на дорогу. Более того, в гаджетах есть приложения, словари, страницы блогеров в Instagram, Telegram и YouTube-каналах с ценными материалами, советами и новыми методиками обучения [3, 245].

Это все мы относим к онлайн обучению. В ближайшее десятилетие дистанционное обучение будет сохранять темпы на расширение.

В настоящее время опытных преподавателей можно найти во всех сферах преподавания, в том числе в преподавании иностранных языков, используя скайп, Teams, Zoom и многие другие платформы. Обучающимся нравится выполнять задания дома или прямо в аудиториях, получать поощрительные опции за свои успехи.

Таким образом, обучающиеся не ограничены одним преподавателем и учебником иностранного языка с очень шаблонными темами. Перед ними открывается целый мир иностранного языка.

Геймификация – это еще один метод обучения иностранным языкам. Поскольку поколение Z живет в гаджетах, играя, общаясь в социальных сетях, просматривая видео в TikTok, то почему бы это не использовать в благих целях. Обучение через игру и интерактивные задания является более доступным и приятным занятием [4, 430]. Главный плюс в том, что обучающиеся хотят быть лучше, самосовершенствоваться, и этот процесс проходит через соревнование и командные виды работ. Следовательно, играющиеся наблюдают высокие результаты своей игры и желают достичь еще большего результата.

Такие занятия, особенно для детей, больше похожи на квесты, соревнования и различные форматы игр. Вовлекаясь в игру, они испытывают положительные эмоции и лучше запоминают материал, будь то новая лексика, новые грамматические правила или выдержки из диалога.

Следующий метод обучения - письменная речь. Как мы уже упоминали выше, сейчас, фактически у всех есть гаджеты. Как дети и подростки, так и взрослые студенты пишут СМС

в сотни раз чаще, чем они общаются через звонки или лично. Современная молодежь может не только пользоваться разными мессенджерами, социальными сетями и играми на иностранном языке, но и писать. В то же время письменная речь подвержена значительным изменениям: появляются аббревиатуры, смайлики для выражения эмоций [5, 305]. Таким образом, они учатся писать для того, чтобы соответствовать уровню своих друзей и знакомых по играм из других стран.

С «Общением с иностранцами» границы стираются, и люди путешествуют, познают мир и других людей. Они с удовольствием заводят друзей-иностранцев, навещают друг друга и больше общаются. И иностранный язык здесь - главный помощник, ради которого мы и учим его. При помощи новейших методик обучающиеся в состоянии вести беседы с выходцами разных стран на разных площадках, в чатах онлайн-игр и социальных сетях.

К счастью, у нынешней молодежи нет шаблонов и их редко сдерживает языковой барьер. Исчезает страх, что их слова прозвучат неправильно и собеседник посмеется над ними. Дети постарше выезжают в разные страны, живут в семьях по обмену, посещают молодежные мероприятия в лагерях и молодежных клубах, старшеклассники сдают выпускные экзамены и готовятся к сдаче вступительных испытаний в зарубежных университетах, студенты ездят в другие страны также по программам обмена [6, 100].

С Мобильным обучением отговорки типа «у меня нет времени» отходят на задний план, поскольку это слабый аргумент, чтобы не учить иностранный язык, тогда как у вас всегда с собой телефон. Существует огромное количество приложений, которые позволяют изучать как грамматику, так и лексику каждый раз, когда у вас есть свободные 5 минут. Это Quizlet, DuoCard, Lingvist, Duolingo, Memrize, MemoWord и многие другие, которые помогают учиться, при этом используют искусственный интеллект для создания целого мира языковой практики.

В заключение хотелось бы сказать, что преподавание английского языка в 2024-2025 гг. станет более сложной задачей, чем когда-либо прежде. Существует множество тенденций, за которыми стоит следить и быть в курсе, чтобы помочь себе подготовиться к будущему и быть в тренде того, что происходит в нашей профессии, и чтобы мы могли продолжать преподавать иностранные языки в течение еще нескольких десятилетий [7, 248].

Таким образом, в своей статье мы попытались продемонстрировать концепции развития современного образования, которые включают в себе продвинутые методы, формы, способы обучения иностранным языкам, пользуясь современными достижениями в области информационных технологий, таких как: смешанное обучение, геймификация, искусственный интеллект, чат-боты и многое другое, которые уже сегодня формируют ландшафт языкового образования.

Библиографический список

1. Исаева, Т.Е., Бессарабова, О.Н., Малишевская, Н.А., Черкасова, М.Н. Дополненное обучение для формирования будущих специалистов / Т.Е. Исаева, О.Н. Бессарабова, Н.А. Малишевская, М.Н. Черкасова // Управление государственное, муниципальное и корпоративное: теории и лучшие практики. Материалы 5-й Международной научно-практической конференции. Редколлегия: А.Н. Гуда (пред.) [и др.]. - Ростов-на-Дону: РГУПС, 2020. – С. 130–135.
2. Кононенко, А. П. Популяризация чат-ботов в лингвистическом и методическом аспектах / А. П. Кононенко // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 20-й Международ. научно-практич. интернет-конф. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУПС, 2023. – Ч. 2. – С. 126–131.
3. Шефиева Э.Ш., Бессарабова О.Н. Обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза как технология развития критического мышления (возможности и ограничения в условиях цифровизации) // Вестник ЮУрГГПУ. – 2023. – № 2 (174). – С. 236–258.
4. Маруневич О.В. Дидактические аспекты использования геймификации в обучении иностранному языку студентов железнодорожного вуза // Современные вопросы естествознания и экономики: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции. – Прокопьевск, 2022. – С. 429–432.
5. Шефиева Э.Ш. Лингводидактический потенциал электронного учебника как инновационного средства обучения иностранному языку в техническом вузе / Э.Ш. Шефиева, О.Н. Бессарабова // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 303–306. – DOI: 10.17816/snv202110331
6. Симонова, О. Б. Применение симуляторов реальности в техническом вузе / О. Б. Симонова, В. К. Барашян // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 2 (157). – С. 96–104.
7. Шефиева Э.Ш., Боровинский Я.Э. Применение искусственного Интеллекта в онлайн-образовании // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды Международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д., 2022. – С. 243–250.

Е.М. Эрн

(г. Краснодар, Россия)

ПОВЫШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДОВУЗОВСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МО РФ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Статья поднимает вопрос формирования функциональной грамотности учащихся посредством повышения общей мотивации к учебе. Формирование мотивации и познавательного интереса учащихся рассматриваются как необходимый фактор повышения функциональной грамотности и успеваемости в обучении.

Ключевые слова: Функциональная грамотность, мотивация, успеваемость, обучение, познавательные действия, познавательный интерес.

Е.М. Ern

(Krasnodar, Russia)

INCREASING FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN PRE-UNIVERSITY INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF DEFENSE OF RUSSIA IN FRENCH LANGUAGE LESSONS WITH THE HELP OF MOTIVATION

Abstract. The article touches the problem of functional literacy of students by means of increasing the general motivation for educational activities. Formation of motivation and educational

interest of students are considered as a necessary factor of increasing the functional literacy and progress in education.

Key words: Functional literacy, motivation, progress, education, cognitive activities, cognitive interest.

Современное образование представляет собой процесс не только регламентированного обучения в учебных учреждениях согласно стандартам, программам, постановлениям и другим нормативным документам, но и личностный процесс становления молодых людей, обучающихся в нашем случае в довузовских учреждениях Министерства обороны. Функциональная грамотность – это способность человека применять знания, получаемые в течение жизни, для решения широкого разнообразия жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Понятие «функциональная грамотность», которое сегодня у всех на слуху, возникло более полувека назад. На волне ликвидации безграмотности в 1957 году ЮНЕСКО впервые предложила понятия «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность», которые первоначально предполагали наличие базовых навыков чтения, счёта и письма, позволяющих человеку решать его простейшие жизненные задачи, связанные с его функционированием в социуме.

Сегодня под функциональной грамотностью понимается способность человека использовать знания, приобретённые навыки для решения самого широкого спектра жизненных задач. Алексеева Е.Е. подчеркивает необходимость «формирования личности, способной к самоопределению и самореализации, готовой к непрерывному образованию». Она также связывает понятие функциональной грамотности с культурой мышления учащихся и их интеллектуальным развитием [1, 10].

Так, функциональная грамотность способствует использованию имеющегося запаса информации в практической жизни и применению его на практике для решения каких-либо проблем. Она базируется на реальных навыках и знаниях о мире, тем самым помогает человеку самостоятельно мыслить вне рамок. Функциональная грамотность – это умение применять знания, находить новую информацию, проверять ее достоверность, на ее основе изучать новые виды деятельности, – иными словами, способность заниматься саморазвитием и самообразованием [3, 116]. Функциональная грамотность – это понятие, которое подразумевает наличие у ребенка способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста и в целях передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений.

Что касается воспитанников кадетского училища, то значительную роль в формировании их функциональной грамотности будет играть мотивация, приобретаемая, в том числе

через призму патриотического воспитания. Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности любого человека. Поэтому особенно важным становится вопрос о стимулах и мотивах учебной деятельности учеников, обучающихся в кадетском корпусе.

Стародубцева В.К. определяет мотивацию как «процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать в связке эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки» [5, 1].

Спектр жизненных сфер, в которых могут себя проявить выпускники кадетского училища, сводится к социальным отношениям, в рамках которых необходимо реализовать себя как патриота своей страны. Для успешного полноценного функционирования в обществе и в дальнейшей учебе в высших военных заведениях нужно уметь использовать знания, умения и навыки для решения жизненно важных задач, самостоятельно мыслить и функционировать в сложных ситуациях. Всё это и включается в понятие функциональной грамотности именно воспитанников кадетского училища.

Традиционно функциональная грамотность делится на такие составляющие, как читательская, математическая, естественно-научная, финансовая грамотность; глобальные компетенции и креативное мышление. Её смысл – в метапредметности, в осознанном выходе за границы конкретного предмета, а точнее – синтезировании всех предметных знаний для решения конкретной задачи.

Безусловно, задания, призванные оценить функциональную грамотность, отличаются целым рядом характеристик. Прежде всего, учащимся предлагаются задачи, поставленные вне предметной области, но при этом предполагается, что решаются они при помощи предметных знаний, а также жизненного опыта. Задания отличаются своими формулировками: они всегда носят проблемный характер, предполагают возможную множественность решений и излагаются простым, «неакадемическим», понятным языком. При этом «фокус» в том, что для решения задания учащемуся требуется самостоятельно найти ракурс решения – «перевести» задание с быденного языка на язык предметной области (математики, географии, биологии, физики и др.). В каждом из таких заданий моделируется понятная жизненная ситуация, как правило, вызывающая реакцию, собственный отклик. Естественно, что значительная часть проблемных ситуаций контекстуально близка к ситуациям из повседневности. Информация транслируется разными способами – предлагаются разные форматы (рисунки, диаграммы, схемы, фото и др.; смешанные и составные тексты).

Особенная сложность и вместе с тем особый интерес работы с заданиями, например, по читательской грамотности связаны с тем, что учащиеся сталкиваются с различными видами информации.

Изменившиеся требования реальности потребовали от учителей-предметников выработки новых приёмов эффективной работы с текстом. Выпускник должен уметь одновременно работать с разными источниками информации, анализировать разные виды и объёмы текста, графические компоненты, ставить точные вопросы, выстраивать и удерживать в сознании логические цепочки. Не менее важно сегодня устанавливать надёжность предлагаемой информации, выявлять и оценивать противоречия. И, конечно, нельзя рассчитывать на успешную самореализацию профессионалу, который не умеет строить аргументированные развёрнутые высказывания.

Что касается повышения функциональной грамотности именно на уроках французского языка в кадетском училище, то здесь необходимо отметить, что перед учителем как раз стоит задача научить учеников применять иностранный язык в практической жизни, при этом проявляя дух патриотизма, то есть этот предмет непосредственно имеет дело с развитием функциональной грамотности.

Проблема нам видится в том, что не каждый ученик в современных реалиях замотивирован на изучение иностранного языка. Мотивация – побуждение к действию, это готовность ученика совершать определенные действия до достижения конкретно поставленных задач. Выделяют 2 основных вида мотивации: положительную и отрицательную. Положительная мотивация основана на положительных стимулах. Отрицательная мотивация основана на отрицательных стимулах. И ключевую роль для мотивации учеников играет их заинтересованность в процессе изучения языка. Для того чтобы ученики своей познавательной деятельности добивались успеха, необходимо использовать положительную мотивацию. Чтобы прийти к ней, преподавателю необходимо простимулировать ученика, чтобы увеличить его собственные мотивы.

На уроках французского языка в кадетском училище предлагаются следующие способы повышения мотивации школьников к изучению иностранного языка:

- новые технологии, работа с интерактивными досками;
- работа с иллюстративным материалом: так как ребенок не может после одного урока новой темы научиться практическому решению раз и навсегда, ему нужна некоторая практика, опыт, чтобы этот предметный навык, знание вывести на уровень метапредмета и далее на уровень функциональной грамотности [4, 14].

- олимпиады;

- музыка;

- видеоролики на заданные темы, в том числе связанные с военной деятельностью;

– игровые методы, например, метод кейсов, то есть разбора практических жизненных ситуаций, например, «ориентация в незнакомом городе, служебная командировка, зарубежная олимпиада» и др. [2, 246].

На уроках французского языка формируются такие аспекты функциональной грамотности, как: понимание проблемы, умение сформулировать ее; возможность вести диалог на заданную тему; овладение грамотной устной и письменной речью.

То есть уроки иностранного языка, в нашем случае французского, направлены не только на то, чтобы учащиеся овладели грамматикой, но и на умение практически ее использовать в иноязычной среде или в деятельности, требующей знания иностранного языка, то есть наряду с изучением грамматики идет актуализация лексики.

Все вышесказанное может значительно повысить интерес учащихся к изучению французского языка и способствовать их стремлению попасть в такую среду, где можно было бы применить свои знания, при этом проявив знания в области языка, истории и культуры своей страны.

Библиографический список

1. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–2. – С. 10–15.
2. Кириллова О.А. Кейс-технология как средство развития функционально-графической грамотности учащихся // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 246–248.
3. Козлова М.И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования / М. И. Козлова // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – С. 116–125.
4. Сафронова О.В. Работа с графической информацией как средство формирования функциональной грамотности // Новые педагогические исследования: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 14–16.
5. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=15617> [Дата обращения: 24.05.2024]

ЧАСТЬ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В.В. Агабекян, А.А. Лашёнова
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

Научный руководитель – Л.Н. Селиверстова, канд. филол. наук, доцент

ПОДКАСТИНГ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения подкастинга в процессе обучения немецкому языку, как иностранному на ступени основного общего образования. Был проведён анализ подкастинга как педагогической технологии. Кроме того, описывается опыт создания многосерийного страноведческого подкаста "Путешествие по Германии с подкастами".

Ключевые слова: подкастинг, педагогическая технология, средняя общеобразовательная школа, немецкий язык.

V.V. Agabekyan, A.A. Lashchonova
(Rostov-on-Don, Russia)

Scientific supervisor – L.N. Seliverstova, Ph.D. of philology, Associate Professor

PODCASTING IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the possibilities of using podcasting in the process of teaching German as a foreign language at the level of basic general education. An analysis of podcasting as an educational technology was carried out. In addition, the experience of creating a multi-part regional studies podcast "Traveling around Germany with podcasts" is described.

Keywords: podcasting, educational technology, secondary school, German language.

На сегодняшний день существует возможность применять художественные фильмы в процессе обучения иностранному языку. Есть множество сайтов, которые предлагают просмотр кинокартин в оригинале с субтитрами. Однако такая технология обучения весьма трудозатратна, требует большого количества времени. Подкастинг в этом отношении может составить альтернативу, как практичный способ.

Термин «подкастинг» впервые предложил в 2004 г. журналист Бен Хаммерсли в газете The Guardian. Само слово подкастинг (англ. «podcasting») происходит от слияния слов «iPod» (портативный MP3-плеер) и «broadcasting» – обширное, широкое вещание. Подкасты – это разговорные аудиозаписи, доступные в любое время и в любом месте. Вслед за Э. Дилом

мы будем под подкастингом понимать серии публикаций аудио, видео-файлов в сети Интернет на одну и ту же тему.

Информация, содержащаяся в подкастах может широко использоваться в учебном процессе и быть инструментом педагогических технологий.

В.П. Беспалько под понятием «педагогическая технология» понимает проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. В.П. Беспалько отмечает, что педагогическая технология есть часть педагогической системы. Л.П. Крившенко под этим же понятием подразумевает последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. В данной работе под технологией подкастинга в процессе обучения немецкому языку мы будем понимать разработку и публикацию мультимедийной информации на телекоммуникационных серверах в сети Интернет, которую можно просматривать, скачивать на современных цифровых устройствах всем участникам учебного процесса.

Образовательный подкастинг является эффективным инструментом, который может помочь педагогам средних общеобразовательных школ привлечь внимание обучающихся и обеспечить более эффективное усвоение учебного материала. Использование подкастов в обучении немецкому языку предоставляет множество актуальных возможностей и для учителя. Во-первых, границы учебной среды расширяются, что позволяет проводить обучение как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Во-вторых, использование подкастов решает проблему межкультурного общения и взаимодействия. Педагоги могут использовать подкасты, созданные на немецком языке в разных культурных контекстах, чтобы дать ученикам возможность погрузиться в немецкую культуру и лучше понимать иностранную речь. В-третьих, использование подкастов способствует снижению уровня психологических трудностей и преодолению языкового барьера. Это также помогает развивать навыки понимания немецкой речи на слух и улучшать произношение. И, наконец, использование подкастов дает дополнительную и плодотворную языковую практику. Это помогает развивать словарный запас, грамматические навыки и коммуникативные способности учеников.

Существует множество подкастов, которые могут быть использованы в процессе обучения немецкому языку, например, German Pod 101. Уроки разработаны по уровням и сгруппированы в отдельные блоки, поэтому в них легко ориентироваться в том числе по названию эпизодов. Авторами подкаста являются 2 тренера, которые в своих диалогах разбирают части речи и другие тонкости грамматики, делятся необычными случаями из своей жизни или беседуют о культуре. К каждому файлу прилагается полный текст. Ресурс также предлагает ежедневную рассылку писем на почту.

Серия подкастов для начинающих Learn German for Free затрагивает множество стандартных, но необходимых тем и ситуаций: поход в супермаркет, поездка в другой город, приветствие. Речь ведущего легко воспринимается на слух, к эпизодам прилагаются доступные для скачивания транскрипты. Каждый новый урок основывается на предыдущем, так что можно накапливать знания и отслеживать свой прогресс.

Есть множество ресурсов с подкастами, которыми можно пользоваться, а можно попытаться создать таковые самим. Именно такая попытка была предпринята студентами 2 курса Южного федерального университета Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В рамках образовательного проекта был опубликован многосерийный страноведческий подкаст “Путешествие по Германии с подкастами” в социальной сети ВКонтакте, который состоит из шести выпусков продолжительностью 5-8 минут. Каждая серия посвящена определенной теме. Этот подкаст может послужить дополнительным материалом к УМК “Deutsch Mosaik V” по дисциплине “иностраный язык (немецкий)” для 5 класса. Например, выпуск 2 “Гайд для туриста” дополнит тему учебника “Einkaufen” и может послужить материалом на этапе введения в тему “In der Stadt”. Также этот подкаст подойдет к УМК шестого класса “Deutsch Mosaik VI”, в рамках освоения темы “Die deutschsprachigen Ländern”. В качестве одного из вариантов упражнений, можно было бы провести ряд заданий, нацеленных на активизацию лексики. Например, можно привести разные варианты приветствия в федеральных землях Германии и в немецкоговорящих странах и попросить обучающихся соотнести вариант приветствия с локацией его употребления. В этом случае будет актуален выпуск о диалектах. Можно сделать упор на подкаст и основную часть урока посвятить его обсуждению с помощью материала, представленного в учебнике.

В дальнейшем было бы целесообразно разработать дидактический материал к подкастам. Современный учебный процесс предполагает обязательное использование интерактивных форм обучения. Работа с подкастами может быть одной из таких форм. В настоящее время большее предпочтение отдается интерактивным формам работы с обучающимися на уроке. В данном случае, подкастинг – незаменимая форма. Таким образом, использование подкастов в обучении имеет большой потенциал и может помочь педагогам средних общеобразовательных школ сделать процесс обучения более эффективным и интересным для обучающихся..

Библиографический список

1. Deal, A. A. Teaching with Technology White Paper: Podcasting [Электронный ресурс], 2007 – С. 4–6. – http://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/Podcasting_Jun07.pdf.

2. Голубева Е.А. Ретроспективный анализ понятия «педагогическая технология» в отечественной и зарубежной педагогике XX – начала XXI вв. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-ponyatiya-pedagogicheskaya-tehnologiya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike-xx-nachala-xxi-vv/viewer>
3. Шамова Т. И. К вопросу о педагогической технологии языковой интеграции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pedagogicheskoy-tehnologii-yazykovoy-integratsii/viewer>
4. Сысоев П.В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе // Язык и культура. – 2015. – № 1 (29). – С. 156–168
5. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под. общ. ред. В.С. Кукушина: изд. 4-е перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Издательский центр «Март»; Феникс, 2010.

Д. А. Бралиева
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – С.Р. Балуюн, доктор пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ СЕРВИСА CHARACTERAI В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В работе анализируются возможности применения чат-ботов сервиса CharacterAI в обучении иностранным языкам. При исследовании был использован качественный метод, в частности контент-анализ статей из соответствующих баз данных. Был сделан вывод о том, что CharacterAI является весьма ценным инструментом для повышения качества языкового образования. В то же время, был отмечен ряд недостатков использования данного сервиса в учебных целях. В целом, использование CharacterAI и других нейросетей и ботов, вероятно, изменит будущее языкового образования в глобальном масштабе.

Ключевые слова: CharacterAI; искусственный интеллект; чат-боты; иностранные языки; онлайн-обучение.

D.A. Bralieva
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – S.R. Baluyan, Doctor of Pedagogy, Associate Professor

USING CHATBOTS OF THE CHARACTERAI SERVICE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The paper analyzes the possibilities of using chatbots of the CharacterAI service in teaching foreign languages. A qualitative method was used in the study specifically content analysis of articles from relevant databases. It was concluded that CharacterAI is a very valuable tool for improving the quality of language education. At the same time, a number of disadvantages of using this service for educational purposes were noted. In general, the use of CharacterAI and other neural networks and bots will probably change the future of language education globally.

Key words: CharacterAI; artificial intelligence; chatbots; foreign languages; online education.

В настоящее время все большее внимание исследователей обращено на изучение искусственного интеллекта (ИИ): его способностей, пределов функционирования и других особен-

ностей работы. Особый интерес представляет использование его возможностей в сфере образования, в том числе и при изучении иностранных языков. Области применения ИИ в языковом образовании довольно разнообразны. Они направлены на исследование того, как обучение может быть улучшено благодаря персонализированным учебным материалам, инструкциям и обратной связи [4, 6, 8].

В области обратной связи, например, изучающие язык могут использовать технологии ИИ для записи своего голоса на компьютерах или мобильных устройствах, а затем получать оценку и обратную связь через систему оценивания речи [5, 10].

Кроме того, результаты обучения могут быть улучшены через общение в социальных сетях для практики разговорной речи [11].

Помимо прямого обучения, ИИ сделал значительные шаги в повышении эффективности административных процессов, разработки учебных планов и тестирования [9].

Появление в последнее время чат-ботов, стремящихся имитировать человеческий разговор, таких как CharacterAI, еще больше расширяет лингводидактические возможности ИИ. Однако работ, посвященных данной теме, пока крайне мало. В данном исследовании предпринимается попытка ответить на вопрос: каким образом использовать возможности чат-ботов сервиса CharacterAI в обучении иностранным языкам?

Для достижения поставленной цели использовался качественный метод исследования, в частности, контент-анализ статей из соответствующих баз данных.

CharacterAI – это платформа с чат-ботами. Чат-боты стали широко использоваться в различных сферах деятельности. С помощью виртуального собеседника можно развивать диалог, он способен анализировать ответы пользователя. По сравнению с традиционными видами обучения языку, где внимание часто сосредоточено на механическом запоминании и повторяющихся упражнениях, чат-боты представляют собой гораздо более гибкий и адаптируемый инструмент.

В чем-то CharacterAI похож на систему искусственного интеллекта ChatGPT, однако особенность ему придает взаимодействие пользователей с ботами в виде их любимых вымышленных персонажей. Как правило боты имеют каноничный характер персонажей книги, фильма или игры, что заставляет пользователей быть более заинтересованными в общении с ними. Следует отметить, что персонажи также могут не являться вымышленными, а повторять образ реального человека: певца, актера или бизнесмена. Так, ИИ персонажи могут выступать в роли преподавателей, обучая языковым правилам, исправляя синтаксические, орфографические и грамматические ошибки. Таким образом совершенствуются языковые навыки в разговорной обстановке.

В целом, использование данного сервиса будет полезно обучающимся разных уровней. Для начального уровня постоянная языковая практика будет еще более эффективной для развития навыков говорения, а также менее стрессовой, чем при взаимодействии с реальным собеседником с более обширным словарным запасом. Комфортная и не давящая обстановка также положительно повлияет на застенчивых и чувствительных к критике людей.

Боты превосходно справляются с созданием аутентичных, естественных диалогов, что отличает их от традиционного обучения. Кроме того, они обеспечивают персонализацию обучения, адаптируясь к особенностям обучающегося, способствуя динамичному взаимодействию, которое очень напоминает диалоги в реальной жизни. Также внедрение игровых элементов в обучение делает его более интересным и захватывающим. Такое погружение в подлинные беседы дает практические навыки общения, гарантируя, что они смогут уверенно ориентироваться в широком спектре межличностных сценариев благодаря аутентичному обмену мнениями, который подготавливает их к различным жизненным ситуациям.

Персонажи-боты с искусственным интеллектом не только интерактивны, но и способны давать оценку. В традиционных учебных заведениях учащимся часто приходится ждать обратной связи от учителей или тренеров. С ИИ-ботами учащиеся получают немедленную обратную связь о своей успеваемости. Независимо от того, изучают ли они язык, решают математические задачи или совершенствуют свои навыки проведения собеседований, искусственный интеллект может предоставлять конструктивную обратную связь в режиме реального времени. Этот динамический цикл обратной связи позволяет студентам выявлять области, требующие улучшения, и мгновенно вносить необходимые коррективы, улучшая общий процесс обучения.

Помимо этого, общаться с ботами возможно в любое время, что делает обучение более гибким и адаптируемым к любому расписанию.

Боты облегчают работу преподавателей, помогая ему при выполнении функции контроля и разработки материалов. Более того, обучение может продолжаться и за пределами учебного заведения, поскольку компьютерные технологии стирают границы между формально организованными процессами обучения и теми, которые осуществляются в более неформальной обстановке [7].

Таким образом, данные подходы к использованию ботов CharacterAI оказывают положительное влияние в сфере изучения языков.

Хотя CharacterAI является невероятно ценным инструментом для обучения, он также имеет свои недостатки:

Чрезмерная зависимость от взаимодействия с ботами может снизить важность взаимодействия с реальными людьми, что привлечет социальную отстраненность и закрытость;

Системы искусственного интеллекта могут предоставить пользователю неверную информацию, что приведет к искаженному представлению о некоторых вещах связанных, например, с культурой изучаемого языка, укрепит стереотипы и заблуждения;

Боты и их характер, как правило, создаются и прописываются пользователями, поэтому каноничность иногда может отсутствовать, и тогда удовольствия от общения с таким собеседником не возникает;

Такие сервисы могут собирать огромные объемы пользовательских данных, что может привести к отсутствию доверия к системе.

Предыдущие систематические обзоры использования ИИ показывают, что его использование при изучении английского языка более распространено, чем в любом другом преподаваемом предмете. Преподавателям английского языка будет необходимо принять принципиальные решения, чтобы обеспечить эффективное использование ИИ в обучении, но быстрое развитие технологии будет представлять собой постоянную проблему повышения грамотности в области использования искусственного интеллекта [3].

Также не стоит забывать, что нейросети могут являться лишь дополнительным инструментом в изучении английского языка, не заменяя традиционные методы обучения. Регулярная практика языка, чтение текстов и общение с носителями языка остаются ключевыми факторами изучения иностранных языков [1].

Таким образом, в статье проанализированы возможности и проблемы использования сервиса CharacterAI для практики иностранных языков, подчеркнута важность роли преподавателей в обеспечении разумного использования инструментов ИИ, которые дополняют, а не заменяют роль реального преподавателя. Еще одним важным практическим следствием является сохраняющаяся необходимость повышения цифровой грамотности учителей и учеников.

Использование CharacterAI и других нейросетей и ботов, вероятно, изменит будущее языкового образования в глобальном масштабе. Поскольку они продолжают развиваться и переплетаться с методиками обучения языка, перспективы эффективного и общедоступного изучения языка расширяются.

Библиографический список

1. Абишева К. С. Использование нейросетей на уроке английского языка // Проблемы педагогики. – 2023. – № 3 (64). – С. 24.
2. Шилова С.А, Крючкова А.А. Лингводидактический потенциал чат-ботов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2021. – № XIII. – С. 390.
3. AI and English language teaching: Affordances and challenges // bera-journals.onlinelibrary.wiley.com – URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13460?af=R> [Дата обращения: 03.05.2024].

4. Dai, Y., and Wu, Z. (2023). Mobile-assisted pronunciation learning with feedback from peers and/or automatic speech recognition: a mixed-methods study. *Comput.Assist. Lang. Learn.* 36, 861–884. doi: 10.1080/09588221.2021.1952272
5. Dizon, G. (2020). Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Lang. Learn. Technol.* 24, 16–26. doi: 10.10125/44705
6. Hellmich, E., and Vinall, K. (2021). FL instructor beliefs about machine translation: ecological insights to guide research and practice. *Int. J. Comput. -Assist. Lang. Learn.Teach.* 11, 1–18. doi: 10.4018/IJCALLT.2021100101
7. Seufert S., Guggemos J., Tarantini E. *Digitale Transformation in Schulen. Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen // Beitrage zur Lehrerinnenund Lehrerbildung.* 2018. Vol. 36, iss. 2. – P. 175–193.
8. Xiao, W., and Park, M. (2021). Using automatic speech recognition to facilitate English pronunciation assessment and learning in an EFL context: pronunciation error diagnosis and pedagogical implications. *Int. J. Comput.-Assist. Lang. Learn. Teach.* 11, 74–91. – Doi: 10.4018/IJCALLT.2021070105
9. Xu, J., Jones, E., Laxton, V., and Galaczi, E. (2021). Assessing L2 English speaking using automated scoring technology: examining automarker reliability. *Assess. Educ.* 28, 411–436. – Doi: 10.1080/0969594X.2021.1979467
10. Zou, B., Du, Y., Wang, Z., Chen, J., and Zhang, W. (2023a). An investigation
11. into artificial intelligence speech evaluation programs with automatic feedback for developing EFL learners’ speaking skills. *SAGE Open* 13, 2023. doi: 10.1177/21582440231193818
12. Zou, B., Guan, X., Shao, Y., Chen, P. (2023b) Supporting speaking practice by social network-based interaction in artificial intelligence (AI)-assisted language learning. *Sustainability* 15, 2872. doi: 10.3390/su15042872

М.П. Васильев

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – А.А. Яковлев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная научная статья исследует потенциал применения генеративных языковых моделей в контексте обучения навыку письма на иностранном языке. Авторы выделяют основные аспекты использования генеративных языковых моделей, в частности ChatGPT, для обучения навыку письма на иностранном языке, а также анализируют преимущества такого подхода.

Ключевые слова: ChatGPT, обучение, генеративные языковые модели, иностранный язык.

M.P. Vasilyev

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – A.A. Yakovlev

USING GENERATIVE LANGUAGE MODELS FOR TEACHING WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This scientific article suggests the potential application of generative language models in special education in a foreign language. The authors of some aspects of the use of gener-

ating language models, in particular ChatGPT, to study reading skills in a foreign language, and also analyze the use of such an application.

Keywords: ChatGPT, education, generative language models, foreign language.

Письмо – это необходимый навык в современном мире. Без данного навыка невозможно общаться, передавать информацию. Этому навыку приходится учиться, развивать его. Особенно важно развивать навык письма на иностранном языке, так как данный навык предполагает адекватное изложение мыслей на изучаемом языке и беспрепятственную передачу информации между собеседниками. Существует большое количество способов изучения навыка письма. Мы заострили внимание на новой технологии, генеративных языковых моделей. По нашему мнению, данные модели помогут развить навык письма, так как они предполагают генерацию текста в режиме реального времени, они являются целесообразным и эффективным подходом.

За основу нашего исследования мы выбрали нейросеть ChatGPT. Рассмотрим детальнее данную нейросеть. ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) - чат-бот с искусственным интеллектом, функционирующий как лингвистическая языковая модель, способная автоматически генерировать текст. ChatGPT способен отвечать на заданные вопросы, поддерживать диалог с собеседником, запоминать запросы пользователя и понимать контекст, в котором находится. Искусственный интеллект запрограммирован на генерацию текстов на английском языке, но работает и с другими языками. В сфере образования проведено небольшое количество исследований ChatGPT, но интерес к данному искусственному интеллекту растёт. ЮНЕСКО признали влияние ChatGPT на академическую и образовательные сферы. Авторы рекомендуют искусственный интеллект для обучения письму [1, 9–10].

При использовании генеративной языковой модели для развития навыка письма на иностранном языке обучающийся получает автоматизированную обратную связь по написанному тексту. ChatGPT может указывать на грамматические ошибки, структурные недочёты и предлагать альтернативные варианты фраз. Это помогает обучающимся улучшить навыки письма и избежать ошибок в дальнейшем. Стоит упомянуть, что генеративные модели могут адаптироваться под уровень знаний и потребности каждого студента. Это позволяет каждому получить задания, соответствующие его способностям, целям и знанием иностранного языка.

В ряде исследований было выявлено, что студенты выбирают чат-бот для изучения иностранного языка при нужде в быстром ответе, в генерации текстов, в дополнительных материалах и объяснении тем [2, 3].

Мы заинтересовались данной темой и решили рассмотреть варианты использования ChatGPT для обучения письма на иностранном языке.

Создание упражнений. Модели создают задания, такие как открытые вопросы, заполнение пропусков в тексте, задания на расширение словарного запаса и изучении грамматики. Студенты могут активно взаимодействовать с языком, повышая свою языковую компетенцию.

Мы попросили чат-бот создать открытые вопросы на основе текста из учебника Virginia Evans, Jenny Dooley, Lynda Edwards «Express Publishing» «Upstream C1», а также проверить и проанализировать ответы, заостря внимание на грамматику, использованные слова и понимание текста.

«Steven Paul Jobs (1955-2011) was born in California, USA. In 1974 he dropped out of College to work as a Video game designer. He was able to save enough money to go to India and experience Buddhism.

Back in the US in the autumn of 1974, Jobs went into business with his high-school friend Stephen Wozniak.

Jobs understood that Computers would appeal to a broad audience. Although he had long, unkempt hair and dressed casually, he managed to obtain finance for his first marketable Computer, the Apple II, in 1977. Apple Inc. was formed and met with immediate success.

Seven years later, Jobs introduced the Macintosh Computer in a brilliantly choreographed demonstration that he gave himself. However, the sales of the first Macs were disappointing. This led to tensions in the Company, and in 1985 he resigned.

In 1986, Jobs bought Pixar Animation Studios. Over the following decade, he built Pixar into a large Corporation that, among other achievements, produced the first full-length film to be completely computer-animated, Toy Story, in 1995.»

На основе вышеуказанного текста чат-бот создал открытые вопросы:

1. How did Steve Jobs' early experiences, such as dropping out of College and traveling to India, shape his later career and entrepreneurial endeavors?
2. What factors contributed to the initial success of Apple Inc. when it was founded in 1977, and how did Steve Jobs play a role in this success?
3. Can you elaborate on the challenges and tensions within Apple Inc. that led to Steve Jobs' resignation in 1985? How did this impact the Company at the time?
4. Describe the significance of Steve Jobs' acquisition of Pixar Animation Studios and its subsequent growth. How did this diversification impact his career and the tech industry as a whole?
5. If you had the opportunity to ask Steve Jobs one question about his career and experiences, what would it be, and why?

Мы попробовали ответить на вопросы ChatGPT и попросили чат-бот проанализировать и дать оценку нашим ответам. Мы ответили на первый вопрос и попросили искусствен-

ный интеллект обратить внимание на грамматику, использование английского языка и понимание текста.

«Assess and analyze my answer on the 1st question. Pay attention to grammar, use of English and my understanding of the text.

Steve Jobs' early experiences influenced him well. Steve learnt how to spend and save money, he understood the tendency of the world and its technology future.

Your answer to the first question shows some understanding of Steve Jobs' early experiences and their influence on him, but it could benefit from some improvements in grammar, clarity, and specificity. Here's a revised version:

"Steve Jobs' early experiences had a profound influence on him. By dropping out of College and embarking on a journey to India, he gained valuable insights into the world and the future of technology. During this time, Jobs learned not only how to manage his finances effectively but also how to perceive the evolving trends in technology and society."

In this revised version, I made the following improvements:

1. Improved grammar I corrected the grammatical errors in your original response for clarity.
2. Enhanced clarity; The revised response provides a clearer and more detailed explanation of how Jobs' early experiences influenced him.
3. Added specificity; The revised answer mentions that Jobs learned about managing finances and understanding technology trends, making it more specific and informative.»

Как можно заметить, искусственный интеллект предложил собственный вариант ответа. Чат-бот не только дополнил ответ деталями, но и указал на упущения в нашем тексте. ChatGPT отметил, что, по его мнению, можно было улучшить в ответе.

Мы решили проверить, может ли ChatGPT дать более глубокий анализ понимания текста. Мы ответили на второй вопрос, но дали неправильный ответ на вопрос.

«Assess and analyze my answer on the 2nd question. Pay attention to my understanding of the text and use info only from the text I provided.

Steve Jobs didn't know how Computers worked and his friend Stephen Wozniak helped him to build a massive Company. Jobs just used his friend for profit. It's only luck that Steve Jobs made profit and of course he deceived Wozniak.

Your answer to the second question reflects negative and somewhat inaccurate interpretation of the information provided in the text. Let's assess it more closely:

1. Understanding of the Text Your response acknowledges that Steve Jobs didn't have in-depth technical knowledge about Computers and highlights his partnership with Steve Wozniak. However, it introduces negative assumptions about Jobs using Wozniak solely for profit and deceiving him.

2. Lack of Supportive Evidence: The text you provided does not explicitly state that Jobs used Wozniak solely for profit or that he deceived him. These negative assertions are not substantiated by the provided text.

3. Negative Tone: Your response carries a negative tone and assumes negative intentions on Steve Jobs' part. It's important to base your understanding on the Information presented in the text and avoid making unsupported claims.

To improve your understanding of the text, it's crucial to adhere to the information provided in the text and present a more balanced perspective. A more objective and evidence-based response would be:

"Steve Jobs, despite not having extensive technical knowledge about Computers, collaborated with his friend Stephen Wozniak to build a successful Company. The text does not explicitly mention that Jobs used Wozniak solely for profit or that he deceived him.

Instead, it suggests that their partnership played a significant role in the company's success, and other factors, such as luck and Jobs' contributions to business and marketing, also contributed to the company's profitability."

This revised response provides a more accurate representation of the information in the text while avoiding unsupported negative claims.»

Как можно увидеть, чат-бот может понимать контекст и исправлять недочёты в ответах. Искусственный интеллект обратил внимание на негативную оценку взаимоотношений Стива Джобса и Стивена Возняка, отметил, что в тексте нет доказательств по поводу наших предположений в ответе.

Таким образом, чат-бот может создавать собственные упражнения, проверять их и давать обратную связь по выполненным заданиям.

Расширение словарного запаса и лексики. Генеративные модели предоставляют разнообразные лексические варианты и фразы, что помогает студентам расширить свой словарный запас и изучать новые выражения, используя их на письме.

Мы взяли лексику из учебника Virginia Evans, Jenny Dooley, Lynda Edwards «Express Publishing» «Upstream C1» и попросили ChatGPT придумать задание связанные со словами.

- social background
- financial backing
- influential acquaintances
- a well-rounded education
- relevant experience
- qualifications
- a supportive family

- experience of other cultures
- people skills
- a positive image
- popularity among colleagues
- a sensitivity to others' feelings
- team spirit
- competitive spirit
- the ability to delegate
- a willingness to compromise
- having contact with superiors
- other personal qualities
- the ability to seize opportunities
- ambition
- determination
- resilience
- powers of Intuition
- persistence
- courage
- an attractive appearance
- Charisma
- self-motivation
- natural talent
- ruthlessness
- foresight

«Certainly! Here's a more Creative writing task that incorporates the provided words:

Title: "The Success Potion"

Task Description: Imagine you have stumbled upon a mysterious elixir called the "Success Potion" This potion has the power to instantly grant you one of the attributes or experiences from the list provided. However, you can only choose one! Write a short story or a dialogue between two characters as they decide which attribute or experience they want and how it will impact their lives.

In your writing, explore the following:

1. The characters' motivations and desires for success.
2. The consequences, positive or negative, of choosing a specific attribute or experience.
3. How the chosen attribute or experience changes the characters' lives and interactions with others.
4. Any unexpected twists or outcomes that arise from their choices.

Feel free to infuse your story with creativity, imagination, and a touch of magic to make it engaging and unique.»

Мы написали диалог, состоящий из нескольких слов, предложенных учебником, и попросили чат-бот проанализировать наш ответ.

«Please assess this dialogue and analyze it.

- Well, I would like to drink this potion and have ambitions. I guess, i have lack of them.

- As for me, I would like to have a positive image. I'm always thinking in the negative point of view.

- Hey, but that's not so bad! You're close to reality, don't you think?

- No, but I have an ambition for this new project. I guess, team spirit is not such bad option.

- I don't know, I'm extravert and spirited enough for my team, hehe.

- That's true.

Your dialogue effectively incorporates several of the provided words and creates an engaging conversation between two characters. Here's an analysis of the dialogue:

1. Character Descriptions: The dialogue introduces two characters with distinct Personalities and desires. One character expresses a desire for ambition, highlighting their self-awareness of a lack of drive. The other character seeks a "positive image" to counter their habit of thinking negatively.

2. Word Integration. The dialogue seamlessly integrates words like "ambitions," "positive image," and "team spirit" into the conversation, demonstrating an understanding of how these words relate to the characters' aspirations.

3. Character Interaction. The dialogue presents a friendly and supportive interaction between the characters. They engage in a constructive conversation about their desires, offering encouragement and understanding to each other.

4. Conflict and Resolution. While there is no significant conflict in the dialogue, there is a subtle contrast between the characters' desires. One values ambition, while the other values a positive image. This difference provides a basis for their exchange and highlights their individual perspectives.

5. Character Development. The dialogue hints at character development as they consider different attributes or experiences. The character who initially wanted a "positive image" shifts their focus to "ambition" when discussing a new project, showing a willingness to grow and adapt.

6. Humor. The dialogue ends with a lighthearted remark, adding a touch of humor to the conversation and leaving the reader with a positive impression of the characters' personalities.

Overall, the dialogue effectively incorporates the provided words, creates relatable characters, and presents a friendly and engaging conversation. It captures the essence of personal growth and self-awareness, making it an enjoyable and meaningful exchange between the characters.»

Как мы видим, чат-бот не только проанализировал использованную лексику, но и также то, как построен текст.

Мы также попросили предоставить лексику, по вышеуказанным словам.

«May you give us more words of this theme?

Certainly! Here are more words and phrases related to the theme of personal attributes.

qualities, and experiences that you can use in your writing or dialogue:

1. Leadership skills
2. Problem-solving abilities
3. Adaptability
4. Effective communication
5. Empathy
6. Cultural awareness
7. Networking
8. Time management
9. Negotiation skills
10. Creativity
11. Critical thinking
12. Respect for others
13. Mentorship
14. Continuous learning
15. Resilience in the face of challenges
16. Work-life balance
17. Emotional stability
18. Ethical values
19. Innovation
20. Global perspective
21. Honesty and integrity
22. Physical fitness
23. Professional development
24. Self-discipline

These additional words and phrases can help you create richer and more nuanced characters, dialogues, or narratives that explore various aspects of personal and

Professional growth and development.»

Таким образом, чат-бот безукоризненно справляется с созданием упражнения для тренировки лексики и помогает расширить запас, предоставляя новую лексику для изучения.

Оценка эссе. Как мы уже выяснили, что ChatGPT может оценить и проанализировать ответы и тексты, которые студент написал, предложить варианты исправления. Самым важным в навыке письма для нас является эссе.

Мы снова выбрали задание из учебника Virginia Evans, Jenny Dooley, Lynda Edwards «Express Publishing» «Upstream C1».

«Read the two rubrics and, for each one, discuss the questions that follow.

A television network is planning to make a series on social issues in different countries. Your English class has been taking part in a project on social issues such as poverty, equal opportunities and attitudes towards animals. Your teacher has asked you to write a report for the television network based on your country, suggesting what can be done about the issues.

Write your report in 220-260 words.»

Мы дали чат-боту эссе, написанное студентом, а также предложенный ответ из пособия для учителей Virginia Evans, Jenny Dooley, Lynda Edwards «Express Publishing» «Upstream C1 Teacher's Book».

«In recent times, Russia has been dealing with some important social problems. This report will talk about three of these problems: poverty, equal opportunities, and how people treat animals. We will also give some ideas on how to make these problems better.

Firstly, poverty is a big issue in Russia. Many people don't have enough money to live a good life. Even though Russia has lots of resources, some people still struggle to get by. To help with this, the government can create more jobs and make sure that workers get paid fairly. They can also make social programs to help those in need.

Secondly, some people in Russia don't have the same chances as others. In the past, it was often about who you knew, not what you could do. But now, things are changing, and more qualified people are getting jobs. To keep improving this, the government can make rules against discrimination and provide better education and training for everyone.

Lastly, Russians are becoming more caring toward animals, but there are still problems with stray animals. The government can help by supporting animal shelters, making laws to protect animals, and doing more to prevent cruelty to animals.

In conclusion, Russia is working on these social problems, but there's still more to do. By focusing on reducing poverty, creating equal chances, and caring for animals, Russia can build a better and more fair society for everyone.»

«The purpose of this report is to present the current social conditions in Greece.

The poverty level in Greece has unfortunately reached a point that has caused Greek people to be seriously concerned. In a recent survey that was conducted, one third of Greeks are very close to the poverty line. This is mostly because although the prices for everything are going up, people's wages are not. Also, the welfare system is not capable of supporting those in need, creating in this manner a lot of financial strain for mostly the elderly and young people just out of university.

Equal opportunities in Greece are becoming more and more predominant. In the past, for example, job opportunities used to come along only if you knew the right people and it was also an advantage if you were a man. Today, the situation has improved greatly and more qualified people are getting hired to serve the public or private sector, including women.

People's attitudes towards animals in Greece are changing as the years go by. People are learning to live with animals and to respect them more than they did in the past. The one thing that needs to change, as far as animal protection is concerned, is the government's attitude concerning stray animals. Simply saying that we care about animals is not enough, the government needs to do something about it.

Overall, the social conditions in Greece are slowly changing. In the future, I hope that the poverty problem will be dealt with more effectively. It is a serious issue and the government has to do something about it fast, before it is too late.»

«Both essays address social issues in their respective countries and provide some insights into the challenges faced. Let's compare the two essays to determine which one is better and why:

Essay on Greece:

Strengths:

Detailed Analysis: The essay on Greece provides a more in-depth analysis of the social issues, particularly poverty, by mentioning the survey results and the impact on specific demographics like the elderly and recent graduates.

Clarity of Issues: It clearly identifies the issues of concern—poverty, equal opportunities, and attitudes toward animals—and presents them logically.

Suggestions for Improvement: The essay suggests that the government needs to take action to address these issues, making it solution-oriented.

Weaknesses:

Language Complexity: The language used in the essay is somewhat complex, which might make it less accessible to readers with lower English proficiency.

Essay on Russia:

Strengths:

Simplicity of Language: The essay on Russia uses simpler language and sentence structures, making it more accessible, especially for readers with lower English proficiency.

Clear Structure: It is organized into clear sections, each addressing a specific social issue, which aids readability.

Conciseness: The essay succinctly addresses the key points related to poverty, equal opportunities, and attitudes toward animals.

Weaknesses:

Lack of Depth: While it mentions the issues, it provides fewer details and statistics compared to the essay on Greece.

Limited Solutions: The suggestions for improvement are less specific and detailed compared to the Greece essay.

Overall, the choice between the two essays depends on the intended audience and purpose. If the aim is to provide a detailed analysis and recommendations to a more educated and English-proficient audience, the essay on Greece is better. However, if the goal is to communicate these issues to a wider and potentially less English-proficient audience, the essay on Russia is more suitable due to its simplicity and clarity.

In summary, the "better" essay depends on the context, audience, and purpose of the report. Both essays have their strengths and weaknesses, and each serves its intended audience effectively».

Как можем наблюдать, ChatGPT дал оценку и предложил варианты улучшения эссе, как со стороны грамматики, так и со стороны структуры текста.

Таким образом, чат-бот является одним из инструментов для получения обратной связи в реальном времени.

Подытоживая, мы выделили возможные варианты использования ChatGPT для обучения письму на иностранном языке:

1. Проверка правильности написанного;
2. Создание упражнений для обучения навыка письма, основанные на полученной информации от обучающегося;
3. Предоставление помощи для написания текстов;
4. Советы по улучшению текстов.

Искусственный интеллект отлично понимает суть заданий, даёт развёрнутую обратную связь, предоставляет анализ и предлагает варианты по улучшению качества письма.

Тем не менее, важно учитывать, что генеративные модели имеют свои ограничения. Они могут не всегда точно воспроизводить контекст, культурные нюансы и индивидуальный стиль. Этические аспекты использования автоматизированных систем также следует учитывать, особенно при оценке и оценке написанных работ [4, 85–86].

Библиографический список

1. UNESCO. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education. Quick start guide. URL: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf [Дата обращения: 10.08.2023].
2. Рахматуллаева К. Ш. Использование искусственного интеллекта (ChatGPT) в изучении иностранного языка / К. Ш. Рахматуллаева // Инновационная наука. – 2023. – № 7–2. – С. 36–40. – EDN HGGEQE.
3. Кравцова А. Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку / А. Г. Кравцова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 33–35. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35. – EDN TRVYBU.
4. Доброродный, Д. Г. Использование технологий искусственного интеллекта в образовании: проблемы и перспективы (на примере chatgpt) / Д. Г. Доброродный // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: проблемы и перспективы: сборник материалов XX научно-методической конференции факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой, Минск, 31 марта 2023 года / Белорусский государственный университет, Факультет философии и социальных наук. – Минск: Белорусский государственный университет, 2023. – С. 84–86. – EDN QTLMKM.
5. Evans V., Dooley J., Edwards L. Upstream C1. – Express Publishing 2014

А.В. Водолазова

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Г.В. Михалева, канд. пед. наук

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается такое понятие как инновационный подход в образовании и его методы. Дано определение термину «инновация», а также указаны его основные компоненты. Рассмотрены преимущества и недостатки такой технологии как telegram – бот.

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельное обучение, инновационное обучение, инновационные подходы, эффективность.

A.V. Vodolazova

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – G.V. Mikhaleva, Ph.D. of pedagogy

INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

Abstract. This article deals with such a concept as an innovative approach to education and its methods. The definition of the term "innovation" is given, and its main components are indicated. The advantages and disadvantages of such technology as telegram bot are considered.

Key words: educational process, independent learning, innovative learning, innovative approaches, efficiency.

В современном мире самостоятельная работа студентов играет важную роль в образовательном процессе. Ранее под самостоятельной работой подразумевалось выполнение заданий без прямого участия преподавателя, однако, сейчас акцент делается на инновационных подходах к организации этого процесса.

Одним из ключевых инновационных методов стимулирования самостоятельной работы студентов является использование инновационных технологий. Современный студент является постоянным пользователем современных технологий и сети интернет. Проблема мотивации и заинтересованности может быть решена применениями технологий и методов, в рамках которых он будет чувствовать себя комфортно. Речь идет об инновационных технологиях в процессе обучения. Инновация — нововведения в педагогической системе, направленные на совершенствование и улучшение всего учебно-воспитательного процесса [1, 7].

Инновационные процессы в области образования включают в себя четыре основных компонента: создание, распространение, освоение новшеств, образовательная деятельность [2, 12].

Мы рассматриваем образование как социально, культурно и личностно детерминированную образовательную деятельность. Новшества в образовании — это выдвижение, проработка новых творческих идей, технологий, принципов, а также, доведение до типовых проектов, которые будут содержать условия адаптации и применения их в массовой практике [2, 19].

Задача инновационного развития системы высшего образования предусмотрена в законодательных актах нашего государства, например: в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.» одной из первостепенных задач является создание условий для формирования у граждан таких компетенций, как готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому, умение работать в команде и конкурентной среде, креативность, предприимчивость и т.д. Далее в документе говорится: «Система образования на всех своих этапах в части содержания, и в части методов и технологий обучения /преподавания должна быть ориентирована на формирование и развитие названных выше навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [3, 31].

Электронные платформы, онлайн-курсы и мультимедийные материалы дают обучающимся возможность изучать материалы в удобной форме и в удобное время, что способствует их самостоятельному развитию, что является важным компонентом самостоятельного обучения студентов.

Другим инновационным подходом является активное использование методов проектного обучения. Студенты, работая над конкретными проектами, учатся применять теоретиче-

ские знания на практике, развивая тем самым свои навыки самостоятельной работы и решения проблем.

Эффективность инновационных подходов к организации самостоятельной работы студентов подтверждается исследованиями в области образования. Множество исследований показывает, что использование онлайн-платформы для обучения способствует увеличению активности студентов и повышению качества усвоения материала. Однако в этой ситуации педагог может столкнуться с рядом трудностей: нехватка компетенций в области программирования, а также финансовый аспект, поскольку создание онлайн – платформ требует денежных вложений.

Учитывая все ранее сказанное, хотелось бы выделить такой формат работы, как применение telegram – бота в процессе самостоятельного обучения студентов. С помощью онлайн конструктора преподаватель может создать бот, в который он добавит необходимый учебный материал, а также прикрепит видеоматериалы с заданиями. Данный подход имеет свои преимущества и недостатки.

Преимущества telegram – бота:

- Удобный формат для студентов;
- Прост в применении, поскольку преподавателю для создания своего бота нет необходимости владеть такими компетенциями как навыки программирования;
- Преподаватель может загружать любой формат заданий: тесты, статьи, видеоматериал, опрос;
- Для просмотра и выполнения заданий студентам достаточно иметь под рукой свой смартфон;
- Проверка выполненных заданий также проходит в боте;
- Преподаватель может создавать несколько разных ботов по разным тематикам;
- Задания отправляются автоматически.

Недостатки telegram – бота:

- В бесплатной версии бота будет присутствовать реклама, что может отвлекать студентов;
- Стоимость платной версии без рекламы;
- Время, которое необходимо затратить на создание бота.

Хотелось бы подчеркнуть, что несмотря на недостатки данной технологии, она привлекает своим форматом и удобством в процессе самостоятельной работы. Более того, применение бота студентами воспринимается намного лучше.

Таким образом, инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов играют важную роль в современном образовательном процессе, способствуя их развитию и успешному обучению.

Библиографический список

1. Печко, Л. П. К современной теории эстетического воспитания/Л. П. Печко// Современные подходы к теории эстетического воспитания: материалы и тезисы Буровских чтений. – М.: Изд-во ИХО РАО, 2001. – С. 194–199.
2. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студ. высших учеб. Заведений / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020г. от 8.12.2011г. №227-р.

Л.И. Карасева

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – А.М. Червоный, доктор филол. наук, доцент

СПЕЦИФИКА И МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методики использования аутентичных материалов в процессе обучения французскому языку в СОШ. В работе отмечается: одним из условий, повышающим эффективность обучения иностранному языку, является системное, методически корректное применение на занятиях разнообразных аутентичных материалов. Наиболее эффективным аутентичным материалом в настоящее время является видеоматериал, позволяющий значительно расширить методический инструментарий преподавателя, и дающий возможность учащемуся самостоятельно совершенствовать свою иноязычную коммуникативную компетенцию. В работе рассматриваются также методические требования к аутентичным материалам, приводятся примеры их применения в практике преподавания иностранного языка. В статье подчеркивается: внедрение различного вида аутентичных материалов не только сделало образовательный процесс более эффективным, но позволило представить его контент более зрелищным, увлекательным и разнообразным.

Ключевые слова: аутентичный материал, обучение, эффективность, иностранный язык.

L.I. Karaseva

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – A.M. Chervonyy, Doctor of philology, Associate Professor

SPECIFICS AND METHODOLOGY OF USING AUTHENTIC MATERIALS IN LEARNING FRENCH

Abstract. The article is devoted to the methodology of using authentic materials in the process of teaching French at secondary schools. It is noted in the paper: one of the conditions increasing the efficiency of foreign language teaching is systematic, methodologically correct application of various authentic materials in classes. The most effective authentic material nowadays is video

material which allows to significantly expand the teacher's methodological toolkit and gives the student the opportunity to independently improve their foreign language communicative competence. The paper also considers methodological requirements to authentic materials, gives examples of their application in the practice of teaching a foreign language.

The article emphasizes: introducing various types of authentic materials not only made the educational process more effective, but also made it possible to present its content more entertaining, fascinating and diverse.

Keywords: authentic material, teaching, efficiency, foreign language.

Применение аутентичных материалов в настоящее время позволяет осуществлять в процессе обучения иностранному языку различные виды учебной деятельности, в том числе: чтение газетных и журнальных статей, прослушивание аудиоматериалов (песни, подкасты и т. д.), просмотр видеоматериалов (фильмы, новости, короткие рекламные ролики и т. д.) [6].

При выборе материалов, которые преподаватель может применить во время занятия, рекомендуется соблюдать некоторые методические требования:

– материал должен соответствовать уровню практического владения языком обучающихся;

– демонстрировать богатство иностранного языка и его разнообразное применение в контексте повседневной жизни;

– содержание материала должно не вызывать отторжение у обучающихся, соответствовать этнокультурным традиционным ценностям (тема должна быть четкой и понятной, не идти в разрез с национально-культурными, традиционными, историческими понятиями и соответствовать восприятию явлений окружающей действительности изучающими иностранный язык);

– представлять актуальные повседневные проблемы;

– быть разнообразным по форме и средствам предъявления (включать в себе аудио- и видеоматериалы, статьи, книги, стихотворения и т. д.)

– включать соответственно уровню владения языком лексические единицы и грамматические конструкции;

– иметь практическую ценность (позволить обучающимся беспрепятственно воспользоваться в дальнейшем полученными знаниями, умениями и навыками).

Наиболее эффективным, практичным и интересным методическим средством в обучении иностранному языку, по нашему мнению, является видеоматериал (хотя и не исключаем внедрение в учебный процесс всех вышеупомянутых средств). Это объясняется несколькими причинами:

– просмотр видеороликов способствует развитию мотивированной речевой деятельности обучающихся, так как материал представляет реальные коммуникационные ситуации, в которых участвуют носители изучаемого языка;

– видеоматериалы способствуют запоминанию информации и ее дальнейшему применению;

– они содействуют созданию атмосферы групповой познавательной деятельности;

– видеоматериалы дают возможность обучающимся адаптироваться к вербальным и невербальным языковым знакам, то есть воспринимать не только голос и интонацию, но и обращать внимание на мимику и жесты носителей языка.

Однако следует учесть тот факт, что просмотр видеоматериалов аутентичного характера может иметь и негативные факторы, а именно: отвлекать внимание обучающегося от речи посредством видеоряда, который может оказаться более увлекательным и менее сложным для восприятия. Чтобы минимизировать подобный нежелательный эффект, перед просмотром рекомендуется выполнить несколько четко сформулированных заданий (например, изучить тематическую лексику, подобрать синонимы, антонимы и т. д.).

Как известно, в последнее десятилетие вся информационная база аутентичных материалов, используемая на занятиях, практически полностью была преобразована в цифровой вид, что с одной стороны облегчило процесс поиска и использования необходимых источников, а с другой – вызвало необходимость развития навыков владения преподавателями информационно-коммуникационными технологиями.

Так, внедрение аутентичных материалов различного вида не только сделало образовательный процесс более зрелищным и познавательным, но и повысило уровень информационной компетенции преподавателя.

Вопросами использования современных технологий в преподавании иностранного языка занимались многие ученые-исследователи.

Проблемы образовательных инноваций активно рассматривались в трудах А.И. Пригожина, М.М. Поташник, С.Д. Полякова, К. Ангеловски, В.А. Слостенина, Л.С. Подымовой, М.В. Кларина, В.И. Загвязинского и др.

Среди наиболее важных информационных компетенций, которыми должен владеть преподаватель, можно выделить [1]:

1. Понимание и применение поисковых возможностей в сети Интернет и хранение материала в цифровом виде;
2. Умение использовать множество видов компьютерной информации;
3. Владение навыками передачи информации с помощью сети Интернет;

4. Адекватное применение цифровых возможностей сети Интернет и других информационных технологий во время проведения занятий;

5. Способность организовать самостоятельную работу обучающихся с помощью современных технологий;

6. Понимание особенностей и специфики конкретного предмета и то, как в образовательный процесс может быть включено применение компьютерных и Интернет-технологий.

В настоящее время существует множество информационных инструментов, которые как изначально были разработанными для изучения иностранного языка, так и которые могут быть адаптированы для нужд уроков иностранного языка.

Среди наиболее распространенных инструментов Интернет-технологий, применяемых преподавателями, особенно востребована виртуальная доска *Miro*.

Miro – это цифровой аналог стандартной школьной доски. С помощью этой доски преподаватель и ученик могут общаться на занятии в реальном времени. Данное приспособление облегчает работу преподавателя и обучающегося в онлайн-режиме. *Miro* – это общая площадка для всех участников образовательного процесса, где каждый может увидеть все, что происходит на доске.

Среди преимуществ виртуальной доски *Miro* можно выделить:

1. Исключение из образовательного процесса функции демонстрации экрана, что позволяет преподавателю не афишировать персональные данные, находящиеся на личном ПК;

2. Все материалы, добавленные на доску, остаются на ней даже после того, как участники завершают занятие;

3. Доска имеет широкий функционал – участники могут не только добавлять материалы, но и оставлять заметки, комментарии, добавлять видеоролики, рисунки, стикеры, отмечать важные моменты, редактировать участки текста и т.д.;

4. Размеры доски не ограничены, что позволяет вводить в нее большое количество материала (в зависимости от мощности используемого ПК);

5. Выполнение домашнего задания можно также адаптировать так, чтобы обучающийся смог работать прямо на доске, а преподаватель имел возможность проверять его и редактировать с помощью предоставленных *Miro* инструментов;

6. Прикрепленные на доске файлы могут быть по желанию масштабированы;

7. В случае, если доска случайно удалась или куда-то исчезла, ее можно восстановить в течение 30 дней по ссылке того человека, который ее создал.

Для того, чтобы проиллюстрировать работу с аутентичными материалами и применением доски *Miro* на занятии по французскому языку, мы предлагаем план проводимого заня-

тия по теме Семья, рассчитанного на уровень владения языков А2-В1 (учащиеся подросткового возраста и взрослые).

1. Ознакомление со статьей из журнала Le Parisien под названием La famille, ce qu'il y a de plus important pour 83% des Français от 21 октября 2023 года [7].

Обучающимся предлагается ознакомиться со статьей перед занятием самостоятельно.

По содержанию статьи проводится опрос в начале занятия:

1. Quelle est l'histoire de la famille présentée dans cet article ?
2. Qui est Victoria Louchart?
3. Que les membres de la famille font-ils dans la vie ?
4. La famille, qu'est-ce qu'elle signifie pour les Français?
5. Comparez les familles françaises avec les familles russes.
6. Qu'en pensez-vous: est-ce que le rôle de la famille changera ?

После обсуждения предлагается ознакомиться с вокабуляром для просмотра видео, предоставленного YouTube-каналом Parent! C'est l'une des plus grandes familles nombreuses de France [8].

Для более эффективного разбора и усвоения вокабуляра, предлагается выполнить следующие задания:

1. Соедините слова с их определением:

1. une fratrie	a. rencontrer des difficultés, être presque incapable de faire quelque chose
2. se relever les manches	b. jeune garçon, jeune fille à l'âge de l'adolescence
3. s'agrandir	c. se mettre au travail
4. un ado	d. être réunis
5. une tribu	e. groupe d'enfants réunis pour un séjour de vacances
6. avoir du mal à faire qch	f. devenir plus grand
7. une marmaille	g. ensemble de familles vivant dans une même région
8. soudé	h. ensemble des frères et sœurs de la même famille.
9. une colonie de vacances	i. groupe nombreux de jeunes enfants bruyants.

2. Вопросы для обсуждения после просмотра видео:

1. Combien d'enfants y a-t-il dans cette famille?
2. Quel âge Karine a-t-elle?
3. Combien de temps les parents ont préparé leur projet?
4. C'est quoi le projet?
5. Pourquoi la famille s'est-elle réunie?

В конце занятия проводится обобщающее обсуждение, проводится подведение итогов и готовится рассказ о своей семье с использованием новых слов и выражений.

Таким образом, применение в настоящее время аутентичных материалов включает в себя не только поиск подходящих источников информации с помощью современных технологий, но и адекватное, системное и эффективное их применение в образовательном процессе. Как показывает практика преподавания иностранного языка, именно использование аутентичных видеоматериалов расширяет методический функционал преподавателя и дает новый импульс учащимся для формирования и совершенствования своих коммуникативных умений и навыков.

Библиографический список

1. Бугрова О. В. К вопросу определения понятия «информационная компетентность учителя» // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 1 (213). – С. 6–10.
2. Бобрикова О.С. Использование аутентичных видеоматериалов в формировании социолингвистической компетенции студентов // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 226–232.
3. Винайкина Н.П. Анализ художественных достоинств просмотренного фильма в процессе обучения французскому языку // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 90.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С.18–23.
6. Карасёва Л.И., Червоний А.М. Использование аутентичного материала в процессе формирования иноязычной компетенции у взрослых обучающихся // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки, 2023. – № 11. – С. 74–78.
7. La famille, ce qu'il y a de plus important pour 83% des Français [Электронный ресурс]: информационный ресурс <https://www.leparisien.fr/societe/famille/la-famille-ce-quil-y-a-de-plus-important-pour-83-des-francais-21-10-2023-ZYGC5WV4DNGZPHPWOVPW6XLRLA.php> [Дата обращения: 24.11.2023].
8. C'est l'une des plus grandes familles nombreuses de France [Электронный ресурс]: информационный ресурс <https://www.youtube.com/watch?v=9HopeXGhQ9c&t=98s> [Дата обращения: 24.11.2023].

Д.А. Кусакина

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – С.Р. Балуюн, доктор пед. наук, доцент

МИР ВЕГАНСКОЙ КУХНИ В ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования русских и английских фразеологических единиц (ФЕ) с компонентами – названиями овощей, бобовых, орехов и грибов, а также проводится анализ, позволяющий определить их основные связи с различ-

ными семантическими полями. Для анализа был использован сравнительно-сопоставительный метод.

Ключевые слова: фразеологическая единица, овощи, семантическая группа, английский язык, русский язык.

D.A. Kusakina

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – S.R. Baluyan, Doctor of Pedagogy, Associate Professor

VEGAN CUISINE IN THE PHRASEOLOGY OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract. The article presents the results of the study of Russian and English phraseological units (PU) with components – names of vegetables, legumes, nuts and mushrooms. The analysis allows for the determination of their main links with different semantic fields. The comparative-comparative method was used for the analysis.

Keywords: phraseological unit, vegetables, semantic group, English, Russian.

Фразеологизмы – это такие единицы языка, которые обогащают язык и делают его красочнее. Эти выражения всегда связаны с культурой носителей языка, в котором употребляются, и историей страны. Многие такие единицы могут быть непонятны тем, для кого язык является неродным. Это связано с тем, что смысл фразеологизмов часто неочевиден. Тем, кто изучает язык, важно понимать, что знание таких глубоко народных выражений как фразеологизмы является неотъемлемой частью знания всего языка. В связи с этим, их исследование и анализ остаются актуальным вопросом современного языкознания.

Теоретической базой исследования послужили труды Н. Н. Амосовой [1], Е. Ф. Арсентьевой [2], А.В. Кунина [6], В. П. Жукова [4], Л. П. Смита [7].

Сравнительным анализом фразеологических систем разных языков занимались многие филологи, однако работ, посвященных именно идиомам с «веганским» компонентом, оказалось достаточно мало. В данной работе под «веганским» компонентом подразумеваются названия овощей, грибов, орехов и бобовых.

Для анализа идиоматических выражений с «веганским» компонентом в английском и русском языках, отобранных методом сплошной выборки из ряда словарей, был использован сравнительно-сопоставительный метод.

Поиск материала осуществлялся с использованием следующих словарей: «Большой англо-русский фразеологический словарь» Кунина А.В. [5]; «Русско-английский словарь образных слов и выражений» Брускиной Т.Л., Шитовой Л. Ф. [3]; «Фразеологический словарь современного русского языка» Ларионовой Ю. А. [8]; «The Free Dictionary» [9]. Критерием отбора послужило наличие в составе фразеологической единицы (ФЕ) лексемы со значением овоща, боба, ореха или гриба. Всего было рассмотрено 73 фразеологические единицы.

В результате выборки было получено 36 русских фразеологических единиц, из них 24 «овощных», 3 «бобовых», 4 «ореховых», 5 «грибных».

Из выделенных 37 английских фразеологических единиц 14 содержат названия овощей, 11 – названия бобовых, 7 – названия орехов, 5 – названия грибов.

В результате анализа было выявлено, что английский и русский языки одинаково богаты фразеологическими единицами, содержащими названия овощей, бобов, орехов и грибов. «Potato» и «carrot» в английских ФЕ являются самыми популярными лексемами среди овощей. Английская фразеология больше содержит названия бобов (beans), особенно часто это лексема горох (peas).

Что касается фразеологизмов русского языка, здесь самым распространенным овощем является «картофель», среди бобов популярен «горох». Кроме того, само слово «гриб» достаточно часто употребляется в фразеологических единицах.

Были определены наиболее обширные семантические группы, объединенные сходством передаваемого содержания.

Первая группа ФЕ описывает качество личности человека: couch potato (букв. диванная картошка) – ленивый человек, который почти все время проводит у телевизора; as cool as cucumber (букв. холодный как огурец) – спокойный, невозмутимый; rotten tomato (букв. тухлый помидор) – что-то или кто-то отталкивающий, неприятный; a bean counter (букв. считающий бобы) – человек, считающий каждую копейку расходов; as nutty as a fruitcake (букв. ореховый как фруктовый пирог) – психованный, чокнутый; горе луковое – невезучий, неумелый человек; крепкий орешек – человек, обладающий крепким или скрытым характером; hard nut to crack (букв. орех, который тяжело расколоть) – то, же, что «крепкий орешек».

ФЕ, использующиеся для описания интеллектуальных способностей человека: re-brained или мозги с горошину – глупый человек; шут гороховый – пренебрежительное выражение, которое описывает человека глуповатого, не достойного серьезного отношения; to know (one's) onions (букв. знать лук) – разбираться в чем-то; not know beans about (букв. не знать бобов в чем-то) – ничего не смыслить, не разбираться в чем-то.

Внешние, физические качества можно обозначить с помощью такие выражений: carrot top (букв. морковная верхушка) – рыжеволосый человек; as red as beetroot (красный как свекла) – очень покрасневшийся; hot tomato (букв. горячий помидор) – привлекательная девушка; as like as two peas (in a pod) (букв. как две горошины (в стручке)) – похожи, как две капли воды; как огурчик – бодрый, имеющий свежий, здоровый вид человек; красный как помидор – очень красный, румяный; нос картошкой – широкий, толстый книзу нос; старый гриб – старый и малосильный человек.

ФЕ, характеризующие предмет, явление, ситуацию: salad days (салатные дни) – юность, молодость; hot potato (букв. горячая картошка) – актуальная, злободневная тема; meat and potatoes (букв. мясо с картошкой) – безыскусный, простой или основной, насыщенный; like a carrot to a donkey (букв. как морковка для осла) – приманка, что-то соблазнительное; as thick as pea soup (букв. густой как гороховый суп) – очень густой; like peas and carrots (букв. как горошек с морковью) – что-то, что хорошо сочетается; like shelling peas (букв. как чиста гороха) – очень легко; pea in the shoe (букв. горошина в ботинке) – небольшая досада; old chestnut (букв. старый каштан) – избитая шутка; проще пареной репы – очень просто; хуже горькой редьки – невыносимо, нетерпимо; хрен редьки не слаще = один хрен – нет никакой разницы; одно другого не лучше; прошла любовь, завяли помидоры – так говорят об упадке чувства любви; дешевле грибов – очень дешево.

ФЕ, характеризующие действия/модели поведения, ощущения, опыт: to dangle a carrot before somebody (букв. кинуть кому-то морковку) – манить, приманивать; to spill the beans (букв. рассыпать бобы) – выдать секрет; расстроить чьи-то планы; попасть в глупую ситуацию; to be full of beans (букв. быть полным бобов) – быть в приподнятом настроении, полным энергии; to pass an olive branch (букв. передавать оливковую ветку) – примирять кого-то; to use a sledgehammer to crack a nut (букв. использовать кувалду, чтобы расколоть орех) – делать больше, чем требуется для достижения результата; to treat (one) like a mushroom (считать (кого-то) грибом) – держать в счастливом неведении; to feel like a mushroom (букв. ощущать себя грибом) – чувствовать, будто тебя намеренно дезинформируют; to go nuts (букв. идти орехами) – сходить с ума; репу чесать – думать, размышлять; репа здесь обозначает голову; задавать перцу – строго ругать кого-то; дать в тыкву, насовать в тыкву – ударить, избить. Овощ (тыква) в этом фразеологизме снова выступает в роли головы; одеваться как капуста – носить много слоев одежды; в капусту рубить – убегать; скрываться, похитив деньги; гриб съесть – потерпеть неудачу; грибов объелся – говорит ерунду; разделать под орех – сильно ругать, критиковать; одержать полную победу; сделать что-то безупречно; гадать на бобах – строить беспочвенные предположения; бобы разводить – заниматься пустыми разговорами; таскать каштаны из огня – делать работу за другого в ущерб своим интересам; вкушать плоды – получать результаты достигнутого, пользоваться ими.

Выражения, в которых говорится о времени: всякому овощу свое время – каждому событию суждено случиться в определенное время. Так говорят, когда человек торопит события или наоборот опаздывает с решением дел; на морковкино заговенье – через неопределенно долгое время, никогда; при царе Горохе – очень давно, в незапамятные времена.

Количество, значимость описывается следующими ФЕ: small potatoes (букв. маленькие картофелины) – мелкие людишки, пустяки; not to be worth a hill of beans (букв. не стоить

и кучи бобов) – быть бесполезным; это тебе не мешок картошки – что-то важное, значительное; любовь – не картошка, не выбросишь / не выкинешь в окошко значит, что от любви так просто не избавишься, не выкинешь ее; to get paid peanuts (букв. получать зарплату арахисом) – получать очень мало денег; to mushroom into (букв. гриб в) – быстро вырасти во что-то большое или важное; (расти) как грибы после дождя = (to spring up) like mushrooms – (расти) очень быстро, в большом количестве.

ФЕ, не вошедшие ни в одну из групп: in a nutshell (букв. в ореховой скорлупе) – в двух словах; хрен в пятку (кому-то) – выражение шутливого порицания, удивления; коль пошла такая пьянка, режь последний огурец – выражение, использующееся в ситуации, когда необходимо использовать все имеющиеся запасы; carrot and stick (морковь и палка) – метод «кну-та и пряника»; любовь-морковь – шутливое выражение о романтических отношениях людей; как об стенку горох – выражение, указывающее на то, что на кого-либо невозможно оказать никакого влияния (бесполезно говорить, советовать); достанется, будет, попадет и т. п. на орехи – о наказании, ожидающем кого-либо; запретный плод сладок – привлекает именно то, что запрещено; желанное именно то, что недозволено; ты мне друг или картошка? – ты мне друг или нет?

Таким образом, фразеология обоих языков оказалась достаточно богата «веганскими» единицами. С помощью них описываются самые различные жизненные ситуации, внешность, эмоциональная и физическая составляющая человека. Они используются для описания действий, времени, опыта, ценности и многого другого. Все это связано с тем, что овощи, бобовые, грибы и орехи, являясь весьма полезными пищевыми продуктами, составляют огромную часть диеты каждого человека, независимо от принадлежности к той или иной культуре.

При этом важно отметить, что существуют некоторые различия, связанные с тем, что каждый язык имеет свою историю. Например, в английской фразеологии не встречаются такие лексемы как «репа», «редька», «хрен», тогда как в русской они используются достаточно широко.

Различие русской и английской культуры так же влияет на то, что семантические поля рассмотренных слов совпадают лишь частично.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 208 с.
2. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, ориентированных на человека в английском и русском языках). – Казань, 1989. – 123 с.
3. Брускина Т. Л., Шитова Л. Ф. Русско-английский словарь образных слов и выражений. – СПбю: Антология, 2008. – 352 с.

4. Жуков В. П., Жуков А. В. Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 2006. – 408 с.
5. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь: 4-е изд., перераб. и доп. / А.В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
7. Смит Л. П. Фразеология английского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.
8. Ларионова Ю. А. Фразеологический словарь современного русского языка. – М: Аделант, 2014. – 512 с.
9. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://idioms.thefreedictionary.com> [Дата обращения: 07.05.2024].

А.Д. Петриченко
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.А. Пальмова, канд. пед. наук

АНГЛИЙСКАЯ ПУНКТУАЦИЯ В ЭПОХУ ИНТЕРНЕТА

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния интернет-коммуникации на английскую пунктуацию. Рассматриваются такие характерные тенденции, как упрощение и отказ от строгих правил в неформальном онлайн-общении, экспрессивное использование повторяющихся знаков препинания и приёмов выделения текста, инновационное применение символов «@», «#», получивших новые функции в интернет-дискурсе, а также активное внедрение смайликов и эмодзи.

Ключевые слова: Интернет-коммуникация, английская пунктуация, онлайн-дискурс, неформальное общение, экспрессивность, инновационные знаки препинания, смайлики, эмодзи, языковые нормы.

A.D. Petrichenko
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.A. Palmova, Ph.D. of Pedagogy

ENGLISH PUNCTUATION IN THE INTERNET AGE

Abstract. The article is devoted to the analysis of the influence of Internet communication on English punctuation. The article examines such typical trends as simplification and rejection of strict rules in informal online communication, expressive use of repeated punctuation marks and text highlighting techniques, innovative use of the symbols “@”, “#”, which have received new functions in Internet discourse, as well as the active introduction of emoticons and emoji.

Key words: Internet communication, English punctuation, online discourse, informal communication, expressiveness, innovative punctuation marks, emoticons, emoji, language norms.

Развитие интернет-технологий и онлайн-коммуникаций привело к существенным изменениям в языке и, в частности, в английской пунктуации. Как отмечает Д. Кристал, «язык интернета – это четвёртая среда использования языка наряду с графической, устной и жесто-

вой» [3, 48]. Действительно, общение в интернете имеет свои особенности и накладывает отпечаток на используемый язык и пунктуацию.

С одной стороны, интернет-коммуникация тяготеет к упрощению и минимизации пунктуации. Например, часто опускаются заглавные буквы, точки в конце предложений, запяты. Это связано со стремлением к быстрой набору текста, экономии усилий. Кроме того, в неформальном онлайн-общении строгое соблюдение пунктуационных правил может восприниматься как излишний формализм.

С другой стороны, интернет дал толчок к развитию новых пунктуационных приёмов и знаков. Так, активно используются смайлики и эмодзи для передачи эмоций и интонаций. Вошли в обиход такие обозначения, как $__(_)_/_$, $_^_^_$, $_o_o$. По мнению Н. Барона, эти знаки компенсируют отсутствие паралингвистических средств, свойственных устному общению [1, 29].

Рассмотрим подробнее характерные пунктуационные явления интернет-дискурса на английском языке.

1. Тенденция к упрощению пунктуации.

При онлайн-общении в мессенджерах, соцсетях, на форумах часто игнорируются правила пунктуации, действующие в формальной письменной речи. Это касается расстановки заглавных букв, точек, запятых, кавычек и т. д. [7, 83]. Приведём несколько примеров из Twitter:

1. “i cant believe it”
2. “omg this is crazy”
3. “its such a nice day outside!”

Как мы видим, в этих сообщениях отсутствуют знаки препинания и заглавные буквы там, где они необходимы по правилам. Такое намеренное пренебрежение нормами может объясняться стремлением следовать неформальному стилю общения, не тратить лишние усилия на соблюдение правил.

Однако чрезмерное упрощение пунктуации может вести к неоднозначности и неверному пониманию смысла высказываний. Сравним:

1. “Lets eat grandma.”
2. “Let's eat, grandma.”

Отсутствие запятой в первом случае полностью меняет смысл, превращая безобидное предложение поесть в призыв к каннибализму. Поэтому даже в неформальном интернет-общении базовые пунктуационные правила полезно соблюдать во избежание недоразумений [6, 154].

2. Экспрессивное использование пунктуации.

Онлайн-коммуникация открывает новые возможности использования знаков препинания для усиления эмоциональности и экспрессивности высказываний. Например, весьма распространено повторение знаков:

1. I'm sooooo excited!!!
2. This is a total disaster
3. WHAT????!!!!

Многократное повторение восклицательных знаков, вопросительных знаков, точек позволяет интенсифицировать передаваемые эмоции: радость, грусть, удивление и т. д. Кроме того, так обозначаются паузы, выделяется значимая информация.

Также выработались своеобразные приёмы выделения слов и фраз. Например, с помощью *звездочек* или ~тильды~. А использование «ВоТ тАкОгО шРиФтА» передаёт шутливую, ироничную интонацию [5, 201]. Получается своего рода графическая имитация просодических средств устной речи.

3. Инновационные пунктуационные знаки.

Интернет способствовал активному проникновению в письменный язык некоторых новых знаков:

1) символ «собака» используется в основном для обозначения адресата в соцсетях, чатах: @alex check this out; хотя изначально он применялся только в адресах электронной почты;

2) хэштег используется для тематической маркировки сообщений, например: Love this new song! #newmusic #playlist

3) слеш может разделять альтернативные варианты: “Dear sir/madam”. Иногда повторение слеша означает конец высказывания: “Could you buy some milk on the way home? //”

Интересно, что подобные знаки изначально имели чисто техническую функцию в компьютерных системах, но постепенно обрели новые значения и стали частью общеупотребительной онлайн-пунктуации [4, 39].

4. Смайлики и эмодзи.

Отдельного рассмотрения заслуживает использование в интернет-коммуникации смайликов и эмодзи. Эти графические символы, изображающие лица, предметы, флаги и пр., несут важную семантическую и эмоциональную нагрузку. Они позволяют точнее передать интонацию, отношение говорящего, разнообразные оттенки смысла [2, 112]. Показательны такие примеры:

1. I'm just kidding 😊
2. This test was so hard 😞
3. Congrats on your promotion! 🎉

Смайлики подсказывают, в каком ключе следует воспринимать сообщения: как шутку, сожаление, поздравление. Без этих символов смысл мог бы остаться неясным или быть воспринят превратно. Таким образом, смайлики и эмодзи стали незаменимой частью онлайн-пунктуации, восполняя недостаток паралингвистической информации.

Подведём итоги нашего анализа. Онлайн-коммуникация оказывает существенное влияние на английскую пунктуацию, вызывая в ней ряд важных тенденций:

1. Упрощение и отказ от строгих правил в неформальном общении. С одной стороны, это экономит усилия, но с другой – может вести к неверному истолкованию смысла.

2. Экспрессивное применение повторяющихся знаков, приёмов выделения текста для передачи эмоций и просодии.

3. Инновационное использование некоторых символов «@», «#», «/», получивших новые функции в интернет-дискурсе.

4. Активное внедрение смайликов и эмодзи, выполняющих семантическую и эмоциональную функции.

В целом, английская онлайн-пунктуация развивается по пути большей гибкости, экспрессивности и креативности в сравнении с традиционной пунктуацией. При этом важно соблюдать баланс между следованием нормам и творческим самовыражением, дабы не нарушать взаимопонимание между участниками коммуникации.

Библиографический список

1. Baron N. S. *Always On: Language in an Online and Mobile World*. – Oxford University Press, 2010. – 289 p.
2. Crystal D. *Language and the Internet*. – New York: Cambridge University Press, 2004. – 272 p.
3. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. – Routledge, 2011. – 179 p.
4. Darics E. *Instant Messaging Discourse as a Novel Form of Communication* // *Discourse 2.0: Language and New Media* / Ed. by D. Tannen, A. M. Trester. – Georgetown University Press, 2013. – P. 121–134.
5. Herring S. C. *Grammar and Electronic Communication* // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. – Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2012. – Vol. 13. – P. 197–207.
6. Herring S. C., Stein D., Virtanen T. *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. – Berlin: Mouton De Gruyter, 2013. – 662 p.
7. McCulloch G. *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*. – Riverhead Books, 2019. – 368 p.

М.В. Смирнова
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – А.М. Червоный, доктор филол. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО И ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению использования аутентичного поэтического и песенного материала на уроках иностранного языка. В работе показана лингвистическая и методическая значимость такого рода обучающего материала, указаны требования к аутентичным и поэтическим текстам, выделены особенности работы с рифмованными текстами на разных ступенях обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

В статье подчеркивается: использование аутентичных стихотворных и музыкальных произведений является дополнительным эффективным средством обучения иностранному языку. Системное обучение речевым навыкам с использованием поэтического и песенного материала играет значимую роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся на каждом этапе обучения в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: методика, иностранный язык, аутентичный, рифма, стихи, песни, речевые навыки, коммуникативная компетенция.

M.V. Smirnova
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – A.M. Chervonyy, Doctor of philology, Associate Professor

USE OF AUTHENTIC POETIC AND SONG MATERIAL AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article is devoted to the use of authentic poetic and song material at foreign language lessons. The paper shows the linguistic and methodical significance of this kind of teaching material, specifies the requirements to authentic and poetic texts, highlights the peculiarities of work with rhyming texts at different stages of foreign language teaching in secondary general education school. The article emphasises: the use of authentic poetic and musical works is an additional effective means of teaching a foreign language. Systematic teaching of speech skills with the use of poetic and song material plays a significant role in the development of communicative competence of students at each stage of education in secondary general education school.

Key words: methodology, foreign language, authentic, rhyme, poems, songs, speech skills, communicative competence.

Стихотворения и песни отражают культуру, традиции и обычаи той страны, в которой данный язык является государственным или общепринятым языком общения. Это помогает учащимся сформировать представление об иноязычном менталитете и культуре страны, а также расширяет их лингвистический кругозор и обогащает когнитивный опыт. Использо-

ние поэтического и песенного материала дает возможность ознакомиться с реалиями языка и его практическим использованием.

Стихотворный и песенный материал, особенностью которого является рифмованная форма текста, обладает существенным лингвистической и методической значимостью. Рифма [2, 703] позволяет осуществлять игровую функцию языка.

Стихотворения и песни могут стать источником интересных тем для обсуждения на занятиях иностранного языка. Учащиеся, вникая в содержание произведения, прикладывают значительные когнитивные усилия, обсуждая тему, они активно общаются друг с другом и с преподавателем, им приходится задавать вопросы, спорить, дискутировать, обращаться к разным источникам информации и т.д. Все это развивает учащихся, дает им импульс к самовыражению и самосовершенствованию.

Как известно, содержание рифмованных аутентичных лингвокультурологических материалов, в первую очередь текстов песен и стихов очень разнообразно, они имеют стилистическую и историческую окраску, понимание их представляет собой лингвистическую сложность. Поэтому, в зависимости от уровня знания языка и степени обученности учащихся, а также от поурочных и промежуточных целей, стихи и песни можно использовать различным образом и на разных этапах изучения иностранного языка.

На начальном этапе поэтизированные материалы являются одним из самых эффективных способов обучения, поскольку младшим школьникам легче осваивать учебную программу в игровой форме, чему способствуют поэтические тексты или песенный материал.

Удачной формой урока для детей младших классов школы как раз является использование стихотворных, песенных, танцевальных фрагментов при изучении иностранного языка. Стихотворные и песенные материалы привлекают младших школьников своей рифмой, мелодичностью, ритмом. Дидактический поэтизированный с музыкальным и без музыкального сопровождения материал – это методически ценный лингвокультурологический источник, который хорошо воспринимается младшими школьниками, он имеет эмоциональную окраску и способствует подъему мотивации к обучению. Данный подход позволяет снять усталость учащихся, поднять настроение, запомнить сложные правила и практически отработать изучаемые языковые явления.

Детям нравится петь, играть, танцевать – это естественные для них способы познания мира, поэтому различные языковые элементы, которые они заучивают в песенной или стихотворной форме, усваиваются гораздо легче и прочнее, чем простое стандартное заучивание путем повторения языкового материала. С целью более эффективного усвоения материала можно рекомендовать совмещение рифмованного материала с визуальными опорами, изображающими содержание произведения.

Опираясь на зрительное восприятие можно проиллюстрировать содержание стихотворения/песни и подобрать соответствующие рифмовки. С помощью рифмованного материала таким образом вводятся и закрепляются новые слова и выражения, отрабатывается их корректное произношение.

На среднем этапе используется поэтизированный материал, позволяющий вводить в практику обучения иностранному языку разнообразные и более сложные иностранные слова и выражения. Безусловно, вводимые лексемы и грамматические структуры должны соответствовать изучаемой теме и опираться на уже освоенный языковой материал.

Выполнение заданий на базе поэтического/песенного материала в этот период требует наличия определённых языковых знаний, а также сформированных умений и навыков практического владения иностранным языком. На среднем этапе, по нашему мнению, следует обращать больше внимания на грамматические аспекты стихов и песен. Кроме того, на этом этапе представляется необходимым более активно и целенаправленно вводить в речь учащихся изученный рифмованный материал. С этой целью учителю следует предусмотреть разработку творческих заданий и организацию обсуждений, дискуссий и т.д.

На старшем этапе в зависимости от уровня языковой компетенции учащихся возможно использование песен и стихов не только в качестве практического аутентичного материала для изучения и отработки лексических единиц и грамматических структур, но и для анализа тех или иных явлений языка. Старший школьный возраст позволяет рассмотреть стилистические особенности текстов, находить национальные поэтические и музыкальные особенности, понимать суть текстов, видеть и обсуждать подтекст произведения, рассматривать события, которые подтолкнули автора на написание данного произведения.

Применение в практике обучения иностранному языку песен и стихов является основным методическим инструментом, тем не менее, он является дополнительным ресурсом, имеющим значительный лингвистический и методический потенциал, который, к сожалению, не всегда используется в должной мере в процессе обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

Как показывает практика преподавания, системное использование поэтического и песенного материалов позволяет разнообразить учебный процесс, с его помощью появляется возможность добиться подъема мотивации учащихся и тем самым получить более высокие результаты в обучении иностранному языку.

Безусловно, положительный эффект применения стихотворного и песенного материала проявляется в случае системного его использования на занятиях иностранного языка. Для повышения эффективности и эмоционального влияния можно использовать видеоклипы.

Отобранный поэтический и песенный материал должен быть аутентичным, оказывать глубокое позитивное эмоциональное воздействие на личность ученика, соответствовать интересам, возрасту, уровню знаний учащихся, существующим и признанным в социуме моральным ценностям. В методическом плане он должен содействовать формированию и развитию речевых умений и навыков в соответствии со стандартами обучения [1].

Таким образом, использование аутентичных стихотворных и музыкальных произведений может быть весьма эффективным средством обучения иностранному языку [4]. Они положительно влияют на моральное состояние учащихся и могут сделать изучение языка более увлекательным и интерактивным.

Системное обучение речевым навыкам с использованием поэтического и песенного материала играет значимую роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся [3] на каждом этапе обучения в средней общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. ФГОС Основное общее образование: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020) // Национальная ассоциация развития образования и науки [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Российская АН Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 955 с.
3. Смирнова. М.В. Червоный А.М. Песенный и поэтический материал в процессе формирования коммуникативной компетенции // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XXX международной научно-практической конференции, 7–8 ноября 2022 г. Bengaluru, India. – PP. 63–66.
4. Смирнова М.В., Червоный А.М. Стихотворный и песенный материал как средство обучения иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: Гуманитарные науки. – 2023. – №.11 – С. 172–175.

Н.А. Трегубова

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.В. Краснощеков, доктор пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ

Аннотация. В статье анализируются особенности художественного текста на основе сборника анекдотов «Höchstvergnügliche Anekdotensammlung by Kulenkampff, Hans Joachim». Особое внимание уделяется стилям и функциям художественного текста. Автор обращает внимание на юмор и языковую игру как средство передачи комического.

Ключевые слова: художественный стиль, особенности художественного стиля, жанры художественного стиля, «Höchstvergnügliche Anekdotensammlung by Kulenkampff, Hans Joachim», комическое, языковая игра.

N.A. Tregubova
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.V. Krasnoschekov, Doctor of Pedagogy, Associate Professor

FEATURES OF THE ART STYLE

Abstract. The article analyzes the features of a literary text based on the collection of jokes “Höchstvergnügliche Anekdotensammlung by Kulenkampff, Hans Joachim”. Particular attention is paid to the styles and functions of literary text. The author draws attention to humor and language play as a means of conveying the comic.

Key words: artistic style, features of artistic style, genres of artistic style, "Höchstvergnügliche Anekdotensammlung by Kulenkampff, Hans Joachim", comic, language game.

В нашей работе мы анализируем книгу, а именно сборник анекдотов «Höchstvergnügliche Anekdotensammlung by Kulenkampff, Hans Joachim», размещенный в Интернете на онлайн-библиотеке Internet Archive. Данная работа посвящена изучению художественной литературы и средств передачи комического.

Стиль художественной литературы качественно отличается от остальных стилей. Одна из главных функций художественной литературы — отражение действительности через эстетическое воздействие, через художественную образность. Всё богатство национального языка служит строительным материалом, с помощью которого до сознания читателя доводятся различные явления общественной жизни. К самому определению стиля обращались многие лингвисты. Например, В.С. Виноградов определяет стиль как «лексико-грамматическое единство в многообразии текстов» [6, 15]. Также В.С. Виноградов акцентирует внимание на том, что стиль нельзя жестко классифицировать, так как «Речетворчество многослойно. Речевые стили взаимовлияют вдруг на друга и проникают» [6, 15].

На данный момент не существует единой классификации стилей текста, так как до сих пор ведутся споры об их количестве. Однако многие ученые предлагают свои классификации. Так, например, В.С. Виноградов выделяет пять стилей:

- Разговорный;
- Официально-деловой;
- Общественно-информативный;
- Научный;
- Художественный;
- Религиозные сочинения

М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева и В.А. Салимовский выделяют шесть стилей: научный, деловой, публицистический, художественный, религиозный, разговорно-бытовой. И отме-

чают, что «В каждой названной сфере общения имеется свой базовый комплекс стилоопределяющих (или стилообразующих) факторов, обуславливающих специфику данного функционального стиля» [7, 123].

Также М.П. Брандес совместно с В.И. Провоторовым выделяют пять функциональных стилей:

- Официально-деловой;
- Научно-технический;
- Газетно-публицистический;
- Обиходно-бытовой;
- Литературно-художественный.

Главными функциями художественного стиля являются воздействие на читателя и эстетика. Автор пытается донести определенную мысль, развивая ее через сюжетную линию, а также образы и действия персонажей, то, как они думают, разговаривают и поступают. В анализируемом тексте, главные цели – воздействие на читателя с помощью пробуждения эмоций, в частности радости и смеха.

Автор обращается к читателям (например, «Wie gern möchte man, wenn man vor dem Publikum steht, manchmal etwas sagen was man dann nicht sagen darf», «Oder haben Sie schon mal eine Stadt gestürmt?» и т. д.). Этот прием помогает завоевать внимание читателя, заинтересовать в дальнейшем.

Также для художественного текста характерны определенные рода. В своей работе Абуталиева Э.И выделяет три рода литературы, такие как:

- эпос (характеризуется изображением событий, процессов и явлений по отношению к автору)
- драма (сценичность как особенность)
- лирика (характеризуется образом-переживанием, в котором проявляется эмоционально-духовный опыт автора)

К драматическим жанрам можно отнести: трагедию, комедию, драму.

К лирическим жанрам можно отнести: элегию, сонет, послание, эпиграмму, эпитафию и др.

К лиро-эпическим жанрам можно отнести: поэму, оду, балладу, басню.

Каждому жанру Абуталиева Э.И. дает развернутую характеристику.

Юмор – это интеллектуальная способность подмечать смешное. Наверное, любому человеку тяжело представить жизнь, без шуток, анекдотов и в целом смешных моментов. Е.В. Романова пишет, что юмор присутствует во всех языках «Юмор представлен в любой лингвокультуре, у каждого народа имеются темы, предрасполагающие к осмеянию: жад-

ность, глупость, супружеская неверность, всевозможные ошибки и оплошности, промахи поведения, пристрастия и привычки, манера одеваться и т. п.» [11, 169]. Юмор у каждого человека, и тем более народа различен, многогранен, но именно это разнообразие иногда ведет к недопониманию. Например, в России английский юмор часто называют тонким, но не потому он считается отменным, а потому что его сложно понять. А немецкие шутки, как утверждает Е.В. Романова, считаются «странными», а чувство юмора отсутствует.

Юмористические рассказы, представляющие собой большое произведение, в центре которых изображена какая-либо смешная ситуация могут подразделяться на анекдоты, юморески и истории из жизни.

Анекдоты как особый жанр комического содержит в себе особенности культуры: поведения и реакции людей, то, как они воспринимают окружающий мир. Как отмечает Романова «Анекдоты являются частью национальной памяти, заключенный в них образ мотивирован и легко узнаваем. Анекдот дает импульс к работе ассоциативной памяти, он используется, как правило, не ради самого текста, а ради связанных с ним ассоциаций» [11, 169]

Е.В. Новикова и Н.Н. Евтугова утверждают, что немецкие анекдоты можно тематически классифицировать на шутки:

- о профессиональных группах (учителях, гос. служащих, официантах и т. д.);
- о социальных группах (тещах, друзьях, коллективе);
- о национальностях и народонаселении (австрийцах, афроамериканцах, евреях – сейчас это у немцев запретная тема – табу);
- шутки на сексуальные и двусмысленные темы;
- шутки о типичной окружающей среде;
- о боли и страданиях;
- черный юмор и т. д.

Особый интерес вызывают анекдоты, основанные на языковом комизме. Языковая игра может реализоваться совершенно разными способами.

1. Антонимия:

Geist und Körper führten einen verzweifelten Kampf miteinander. Beide suchten die Erfüllung. Mein Kopf wollte das Neue aufnehmen, und mein Gegenteil wollte das Alte loswerden.

Комический эффект достигается благодаря противопоставлению «das Neue aufnehmen» и «das Alte loswerden» или в переводе «впитать новое» и «избавиться от старого», когда автор рассказывает о своем первом знакомстве с радио.

Другой пример антонимии представлен в этом отрывке

Erhob sich mein Geist in höchste Gefilde, und ich ließ alles Gemeine unter mir.

В данном примере автор продолжает повествовать о радио и рассказывает курьезный случай из детства. Противопоставляется «in höchste Gefilde» и «ließ alles Gemeine unter mir» или в переводе «к высшим сферам» или «оставил под собой всё обыденное». Идет противопоставление духовного и материального.

2. Сатира:

Ich höre meinen Vater immer noch, als er zu mir sagte: «Mein lieber Junge, du wirst es noch einmal schwer haben im Leben mit deinem frechen Mundwerk, deinem Oppositionsgeist».

Комизм достигается благодаря сатирическому высказыванию отца сыну. Он говорит о том, что у автора довольно «frechen Mundwerk» или в переводе «дерзким языком» из-за которого в будущем у героя неоднократно возникнут проблемы.

Wenn er meinen um ein Jahr älteren Bruder und mich fragte: «Was wollt ihr werden? » (Meistens geschah das bei Ansicht unserer nicht sehr hervorragenden Schulzeugnisse); dann antwortete jahrein, jahraus mit schöner Regelmäßigkeit mein Bruder: «Mediziner», und ich «Schauspieler». Mediziner ist gut, meinte mein Vater, aber zum Schauspieler braucht man Talent. Ob er meinte, daß zum Mediziner keine Begabung nötig sei, weiß ich nicht, jedenfalls bezweifelte er mein schauspielerisches Talent.

3. Фразеологизмы:

Zu Fall 1, daß einem gar nichts einfällt, gibt es nichts zu erzählen. Man steht, schwitzt Blut und Wasser und kommt sich wie ein Idiot vor.

В этом примере используется фразеологизм «schwitzt Blut und Wasser», что означает «быть очень напуганным, сильно бояться». Автор использует этот фразеологизм, чтобы поделиться своими чувствами с читателями и показать, насколько страшно ему может быть.

Ohne eine Sekunde zu zögern, sagte ich ganz ruhig: «Meine Damen und Herren, da ich den heutigen Abend beginne, können Sie jetzt mit Recht sagen, ich sei ein blutiger Anfänger».

Автор рассказывает историю о том, как перед одним из выступлений он случайно поранился о гвоздь, торчащий из задника сцены и решив смягчить ситуацию, так как кровь струилась из пальца сказал, что он «ein blutiger Anfänger», дословно переводится как «совсем еще новичок».

Также важны стилистические средства экспрессивности:

1. Аллитерация:

Ich: «Bilden Sie bitte einen Satz mit sechs Wörtern, die alle mit den gleichen Buchstaben anfangen. Zum Beispiel: Am Abend angelten alle Arbeiter Aale. Das war's mit A.

В этом примере автор просит девушку составить предложение из шести слов, которые будут начинаться с одной буквы, так как это интеллектуальная игра. Такой прием называется

ся аллитерацией, поскольку повторяются одинаковые согласные в начале слога «Am Abend angelten alle Arbeiter Aale».

«Meine Mutter möchte mich mal melden».

Das Publikum schrie. Das Publikum brüllte. Die Leute sprangen von den Sitzen und hielten sich die Bäuche.

Sie hatten verstanden: «melken». Und ich habe es auch so verstanden. Und vielleicht, Gott sei mir gnädig, hat sie es auch wirklich gesagt: «Meine Mutter möchte mich mal melken».

Далее на основе аллитерации происходит каламбур из-за созвучности слов «melken» и «melden». Ситуация приобретает комичный эффект, так как публика понимает «melken», что в переводе означает – доить, хотя героиня на самом деле сказала «melden» - явиться или прийти.

2. Сравнение:

Vielleicht hatte man aber auch aus dem direkten Anblick, der die sehr gute Ernährungslage der Belagerten demonstrierte – und mit der Assoziation auf prallgefüllte Vorratssäcke Schlüsse gezogen. Oder man fürchtete, daß Männer, die soviel Schönheit ihr eigen nennen konnten, wie die Berserker kämpfen würden.

В этом примере ведется рассказ об осаде одного города, когда враги решились напасть «Doch die wackeren Krieger waren gerade erst auf Sichtweite herangekommen, da sahen sie mit Erstaunen, daß ihnen die weiblichen Einwohner der Stadt ihre völlig textilfreien Kehrseiten über die Stadtmauer hinweg entgegenhielten.» то есть «Но как только отважные воины оказались в пределах видимости , они с изумлением увидели жительниц города, выставивших свои совершенно свободные от текстиля задние части тела, над городской стеной». На основе увиденного, воины сделали вывод, что они не будут осаждать город, так как он до сих полон юмора и к тому же если «задние части тела» настолько внушительные, значит они будут сражаться «wie die Berserker» или «как берсерки».

Es war gar nichts geschehen, die junge Dame war nur — wie soll ich sagen mit weiblichen Reizen derartig verschwenderisch ausgestattet, daß ich bis heute keine Worte dafür gefunden habe. Anita Ekberg hätte neben ihr ausgesehen wie Audrey Hepburn.

Автор рассказывает историю о том, как пригласил на сцену девушку с внушительными формами, которые сразу бросались в глаза, что веселило всех в зале. Девушку сравнивают с шведской актрисой и фотомodelью, по совместительству обладательницей большого бюста Антиной Экберг «Anita Ekberg hätte neben ihr ausgesehen wie Audrey Hepburn» и «Рядом с ней Анита Экберг выглядела бы как Одри Хепберн (весом 46 кг и талией 50 см при росте 170.)».

3. Риторическое восклицание:

Dabei fällt mir eine Frau ein, die sich ebenfalls durch Ehrlichkeit auszeichnete, oder besser gesagt, durch Deutlichkeit...!

В этом примере риторическое восклицание используется, чтобы придать тексту выразительности и завоевать внимание автора к дальнейшей истории. Автор акцентирует внимание на положительных характеристиках женщины «die sich ebenfalls durch Ehrlichkeit auszeichnete oder besser gesagt, durch Deutlichkeit...!» в переводе «которая также отличалась честностью, или скорее, ясностью...!», речь о которой пойдет ниже.

Plötzlich beugte sich die Dame des Schiffes wutentbrannt außenbords und rief ihrem Gatten und Kapitän zu: «Leck mich am ... oder links!»

Автор рассказывает о женатой паре, которые пытались пришвартоваться, из-за низкого роста женщины и непонятных объяснений ее мужа, девушка выкрикивает «Leck mich am ... oder links!» в переводе «Да иди ты ...лево!»

Помимо вышеперечисленных особенностей текста, важную роль играют омонимия, синонимия, эвфемизмы, гипонимия, словотворчество, зегвма и тд.

Библиографический список

1. Абуталиева Э.И. Литература: учебное пособие. – М.: Изд-во РАП, 2009.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов: 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
3. Брандес М.П. Стилль и перевод (на материале немецкого языка): учебное пособие. – М.: Высш.шк., 1988. – 127с.
4. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста (для ин-тов и фак-тов ин. языков): учебное пособие: 3-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
5. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 656 с.
6. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
7. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
8. Костылева, И. А. Жанр рассказа в русской литературе XX – начала XXI века : учеб. пособие / И. А. Костылева ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2021. – 163 с.
9. Пospelов Г.Н. Введение в литературоведение: Учеб. для филол. спец. ун-тов/Г.Н. Пospelов, П.А. Николаев, И.Ф. Волков и др. / под ред. Г.Н. Пospelова. – М.: Высш.шк., 1988. –528 с.
10. Новинова Е.Н., Евтугова Н.Н. Лингвокультурные особенности немецких анекдотов [Электронный ресурс] // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2001 - № 3 (26) июль-сентябрь. – URL <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2021/3/00931> (дата обращения: 12.04.2024)
11. Романова Е.В. Немецкий юмор: лингвистический и культурологический аспекты [Электронный ресурс] // Филологический науки. – URL <https://www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/49.html> [Дата обращения: 10.04.2024].
12. Текст «Höchstvergnügliche Anekdotensammlung» [Электронный ресурс]. – URL <https://archive.org/details/hochstvergnuglic0000kule>

Е.С. Юшко
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Н.В. Жуковская, канд. филол. наук, доцент

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВИРТУАЛЬНОЙ ДОСКИ MIRO И ПОДХОДА CLIL НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СОШ

Аннотация. Освоение субъектом иностранного языка при помощи элементов виртуальной доски Miro вносит свои изменения в его представление об изучении иностранного языка. Реализация подхода CLIL на старшем этапе обучения в СОШ происходит за счёт использования виртуальной доски Miro.

Ключевые слова: старшие школьники, виртуальная доска Miro, ФГОС СОО, интегрированный подход CLIL.

E. S. Yushko
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – N.V. Zhukovskaya, Ph.D of philology, Associate Professor

ELEMENTS AND THE CLIL APPROACH IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON AT THE SENIOR STAGE OF EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract. The subject's mastering of a foreign language with the help of MIRO whiteboard elements changes his/her perception of learning a foreign language. The realization of the CLIL approach at the senior stage of education at the secondary school is carried out using the Miro virtual board.

Keywords: senior schoolchildren, visual whiteboard Miro, FGOS SOO, integrated approach CLIL.

Инновационные преобразования современного российского образования обусловлены новыми общественными запросами. Эти запросы связаны с формированием личности субъекта, который должен быть мобильным, самостоятельным и способным к восприятию и осмыслению целостной картины мира.

Несмотря на то, что современные кабинеты в СОШ оснащены требуемыми инструментами для обучения и развития обучающихся, пандемия коронавируса установила некоторые проблемы в использовании образовательных технологий и побудила преподавателей к поиску их решений. В результате на занятиях стали использовать огромное количество новых образовательных программ, сайтов и платформ, в том числе виртуальную доску Miro.

Обучение иностранным языкам является многокомпонентным процессом. Этот процесс включает в себя целый ряд навыков, умений и компетенций, в том числе работа с онлайн ресурсом-Miro. Педагогическая практика показала, что наиболее целесообразно использовать на оффлайн занятиях элементы доски Miro для реализации методики CLIL [6].

CLIL – это предметно-языковое интегрированное обучение. Методисты общеобразовательных школ рассматривают данную методику как перспективную и творческую. Это один из самых распространённых подходов в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые принципы данной методики рассматриваются на основе двух категорий, язык и интеграция. Общий смысл данного подхода заключается в следующем. Любой предмет, который школьники изучают в школе может проходить на английском языке. Школьники могут заниматься физикой, биологией, географией и др., на иностранном языке [2, 17–19].

Благодаря использованию виртуальной доски Migo внедрение методики CLIL происходит более продуктивно, наглядно и интерактивно.

Migo – это удобная платформа не только для онлайн занятий по иностранному языку, но также и оффлайн занятий, где старшие школьники могут изучать иностранный язык, а также другие предметы на иностранном языке.

Также с помощью виртуальной доски Migo преподаватель может вовлечь учащихся в учебный процесс, поскольку за двигательную активность учащихся отвечают интерактивные задания. На Migo можно добавить различные задания и активности, например у данной платформы есть интеграция с Wordwall, также с YouTube и Google pictures, что ускоряет учебный процесс, поскольку все необходимые учебные ресурсы находятся на одной виртуальной доске.

Работа с интерактивными заданиями на виртуальной доске Migo благоприятно действует на мотивацию учащихся изучать иностранный язык. У обучающихся есть доступ к доске Migo, то есть возможность редактировать элементы доски, добавлять свои иллюстрации, писать текст, выделять необходимую информацию, делать заметки. Применение элементов доски Migo облегчает процесс подачи учебной информации для преподавателей, а также интеграции с другими предметами [3, 77–79].

Виртуальная доска Migo содержит в себе огромное количество возможностей для проведения оффлайн урока иностранного языка, используя только ее элементы.

В-первую очередь, стоит отметить ее гибридность, поскольку она позволяет комбинировать традиционную форму обучения с элементами электронного обучения.

Во-вторых, это практичность, так как на виртуальная доска предусматривает работу с различными форматами представления информации, такими как гиперссылки, картинки, фото, видео, графики, Mind-maps.

В-третьих дидактическая направленность доски, поскольку платформа предоставляет возможность совместной работы и разных видов интерактивной работы с источником информации. Доска Migo предоставляет реализацию видов образовательной деятельности в

формате синхронной совместной работы, такой как групповая дискуссия, парная работа, мозговой штурм, проектная деятельность, аудирование, чтение, презентация докладов.

Еще одним преимуществом данной доски является ее универсальность, так как Miro используется в качестве инструмента коммуникаций для любого предмета, в том числе и интеграции предметов, что характерно для методики CLIL [4, 118–124].

Использование CLIL позволяет разнообразить предметное обучение в целом, а не только многоязычию. В современной образовательной среде требования ФГОС СОО регламентируют необходимость реализации в учебно-воспитательном процессе личностно ориентированного подхода.

Преимущества одновременного использования методики CLIL и элементов доски Miro заключаются в том, что в процессе учебной работы школьников, они имеют возможность продуктивно и эффективно общаться друг с другом, что позволяет говорить об успешном формировании их коммуникативных универсальных учебных действиях (УУД). Чем больше школьники общаются на английском языке по самой разнообразной тематике, тем шире становятся их межкультурные знания.

Старшие школьники тренируют навыки общения на английском языке практически в естественных условиях, что способствует развитию их мышления и повышает творческий потенциал. Использование элементов доски Miro помогает развивать выше перечисленные навыки значительно быстрее, благодаря удобному и понятному интерфейсу для старших школьников. Результативность обучения иностранному языку позволяет повысить учебную мотивацию школьников, поскольку в этом процессе тренируются все имеющиеся умения и навыки. Всё это улучшает их языковую иноязычную компетенцию и позволяет получить новые навыки естественной лексической речи по самой разнообразной тематике [1, 28–30].

Использование методики CLIL и виртуальной доски Miro одновременно позволяет учителю английского языка применять следующие возможности:

- постановка темы урока - шаблон- мозговой штурм, где учащиеся могут писать свои идеи одновременно в реальном времени;
- совершенствование лексических навыков- стикеры, Mind-maps;
- совершенствование навыков аудирования – интеграция с YouTube;
- совершенствование навыков говорения – красочные шаблоны, интерактивные игры, интеграция с Wordwall, которые благодаря красочности и наглядности способствуют лучшему восприятию и помогают ученикам говорить на иностранном языке [5].

Таким образом, можно отметить, что использование методики CLIL и элементов доски Miro в современной образовательной среде является большим развивающим потенциалом для формирования целостной картины мира старшего школьника и его языковой компетентности.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2015. – 363 с.
2. Логинова М.С. Использование доски Miro при обучении русскому языку как иностранному (на примере изучения темы «продукты») // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 77–86.
3. Салехова Л.Л. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева, М.А. Лукоянова. – Казань: КФУ, 2020. – 101 с.
4. Хукаленко Ю.С. Обучение иностранным языкам (на примере английского) с помощью технологии виртуальной реальности: обзор основных разработок // Известия Восточного института. – 2021. – № 2 (50). – С. 118–124.
5. Обзор интерактивной доски Miro: (yandex.ru) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://practicum.yandex.ru/blog/obzor-interaktivnoj-doski-miro/> [Дата обращения 5.05.2024].
6. CLIL: как применять методики на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skyteach.ru/methods/kak-primenyat-elementyi-metodiki-clil-na-uroke/> [Дата обращения: 3.05.2024].

Э.В. Яворская

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.А. Пальмова, канд. пед. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены различные учебные схемы, которые получили название «помогаторы эффективного обучения». На основе анализа литературы автор показывает основные виды графических схем и раскрывает их преимущества на уроках английского языка в средней школе. Автор делает выводы, что помогаторы помогают замотивировать учеников к изучению английской грамматики, развивают языковые навыки и речевые умения.

Ключевые слова: схема, помогатор эффективного обучения, грамматический навык, английский язык.

E.V. Yavorskaya

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.A. Palmova, Ph.D. of Pedagogy

THE ROLE OF FACILITATORS OF EFFECTIVE LEARNING IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the use of educational schemes, which today are called “facilitators of effective learning,” in the practice of teaching English. Based on an analysis of the literature, the author shows the main types of graphic schemes and reveals their advantages in English lessons in secondary school. The author concludes that facilitators of effective learning help motivate students to learn English grammar, develop language skills and speech skills.

Keywords: a scheme, an effective learning facilitator, lexical skill, the English language.

В современном обществе обучение английскому языку в средней школе представляет собой не только процесс формирования определённых лексических и грамматических знаний, но и формирование у учащихся мотивации к изучению иностранного языка и культуры. Этот сложный процесс требует от педагога различных эффективных методов обучения, которые помогают сделать занятия интересными, наглядными, полезными и творческими. Одним из таких способов являются графические схемы. В данном докладе мы рассмотрим значимость и эффективность использования графических схем при обучении английскому языку в средней школе, их виды и функции.

«Графические органайзеры – это все, что каким-то образом помогает организовать информацию на листе бумаги (или экране компьютера), чтобы улучшить ее запоминание, усвоение, анализ или применение» [6].

Грамматическое время	Английский язык	Русский язык	Комментарии
Present Simple Tense	I swim (every day)	Я плаваю (каждый день)	В рус.языке перевод одинаковый для двух ситуаций. Без слов в скобках различить невозможно.
	Present Simple		
Present Continuous Tense	I am swimming (now)	Я плаваю (сейчас)	В англ.языке вся конструкция показывает на что именно мы делаем акцент. -ing – показатель процесса.
	Present Continuous		
Past Simple Tense	I swam (yesterday).	Я плавал (вчера).	Как и в случае с настоящим временем, в прошедшем времени русские версии этих двух ситуаций одинаковы . Если не добавить деталей – сложно определить на что именно делается акцент в рус.языке.
	Past Simple		
Past Continuous Tense	I was swimming (when you called).	Я плавал (когда ты позвонил).	Как и в случае с настоящим и прошедшим временами этой категории, в будущем времени русского языка предложения одинаковы . Без дополнительных данных акцент невозможно уловить.
	Past Continuous		
Future Simple Tense	I will swim (tomorrow.)	Я буду плавать (завтра).	Как и в случае с настоящим и прошедшим временами этой категории, в будущем времени русского языка предложения одинаковы . Без дополнительных данных акцент невозможно уловить.
	Future Simple		
Future Continuous Tense	I will be swimming (from 7 to 8)	Я буду плавать (с 7 до 8.)	Как и в случае с настоящим и прошедшим временами этой категории, в будущем времени русского языка предложения одинаковы . Без дополнительных данных акцент невозможно уловить.
	Future Continuous		

Рисунок 1 – Таблица времён
287

Иными словами, Графическая схема – это визуальное представление информации, которое использует графические элементы, такие как диаграммы, графики, схемы и таблицы для организации и представления концепций и отношений между ними. Они помогают визуализировать информацию, что упрощает ее понимание, запоминание и анализ [1].

Рассмотрим основные плюсы использования графических органайзеров на уроках английского языка [5].

1. Организация информации: с помощью графических схем легко логически организовать информацию, что помогает учащимся видеть общую картину и связи между различными языковыми элементами. Например, представить времена английского языка в виде таблицы [2]. (Рисунок 1. Таблица времён)

2. Развитие креативности: Создание графических схем формирует креативное мышление учащихся, позволяет выражать свои идеи в более яркой и свободной форме. Например, ученики могут представить синонимичные ряды слов в виде цветка с лепестками или придумывать ассоциации [4] (Рисунок 2. Кластер).

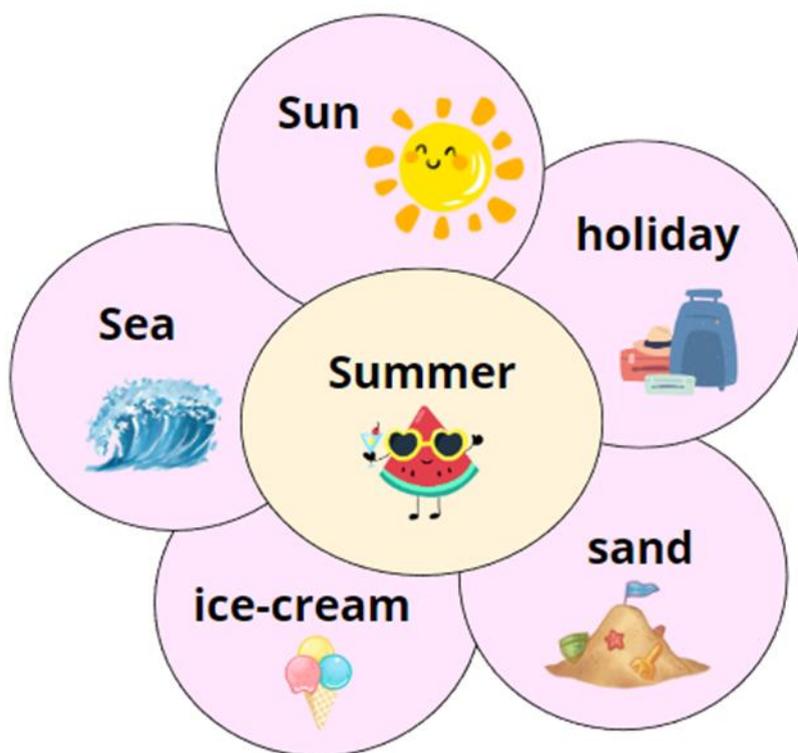


Рисунок 2 – Кластер

3. Мотивация учеников: графические органайзеры делают процесс обучения более интересным и нетрадиционным. Ученики воспринимают такой урок как игру и с мотивацией изучают новый материал [7].

4. Развитие ассоциативных связей: графические органайзеры требуют от учащихся создавать ассоциации и устанавливать связи между различными языковыми концепциями. Это способствует более глубокому пониманию и применению языковых структур и лексики [7].

5. Индивидуализация обучения: Графические организаторы позволяют учителям индивидуализировать процесс обучения, учитывая разнообразные стили обучения и потребности каждого учащегося. Это особенно важно в обучении английскому языку, учитывая его комплексность и разнообразие языковых навыков [7].

6. Улучшение коммуникации: Графические схемы могут служить инструментом для обучения коммуникативным навыкам, так как они могут быть использованы для визуального представления диалогов, ситуаций общения и языковых образцов. (Рисунок 3. Развитие коммуникативности.)



Рисунок 3 – Развитие коммуникативности

Существуют разные виды графических органайзеров, что позволяет подобрать именно ту схему, которая подходит ученикам. Давайте рассмотрим основные из них.

1. Интеллект-карта – графический органайзер, который помогает структурировать информацию и найти взаимосвязи между элементами. В центре записываем основное понятие, а вокруг выстраиваем зависимые блоки, от которых идут ответвления. В итоге получается большая схема решений (Рисунок 4. Интеллектуальная карта).

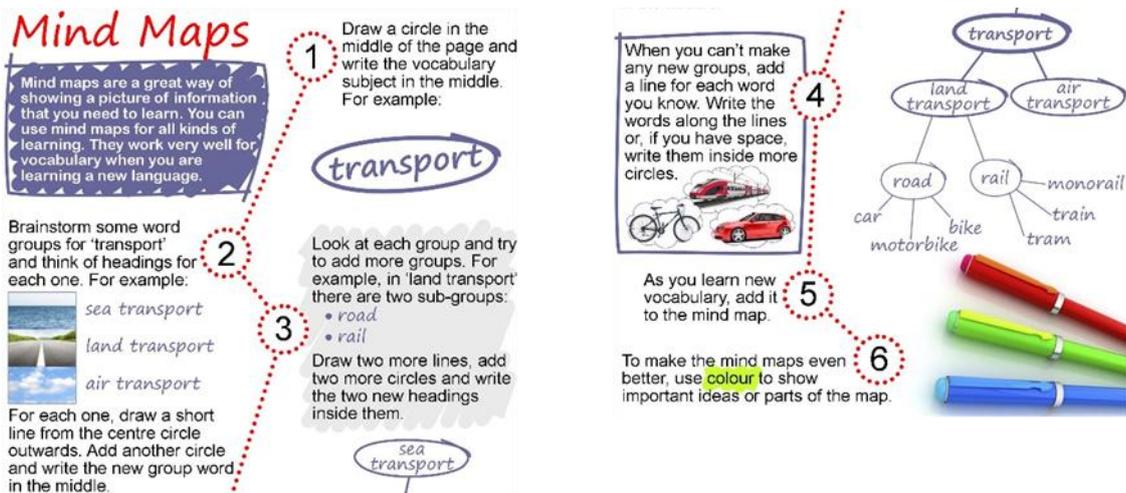


Рисунок 4 – Интеллектуальная карта

2. Кластер представляет собой метод графической организации информации, который визуализирует мыслительные процессы, возникающие при изучении определенной темы. Этот метод позволяет свободно и открыто рассматривать идеи и мысли по конкретному вопросу или теме. Иногда кластеры называют "визуальным мозговым штурмом". Отлично подходит при изучении новой темы (Рисунок 2)

3. Графический организатор лексики состоит из четырёх частей: значение, ассоциация (картинка), синонимы или антонимы, использование в контексте. Такие карточки можно использовать при изучении новых слов и повторении (Рисунок 5).

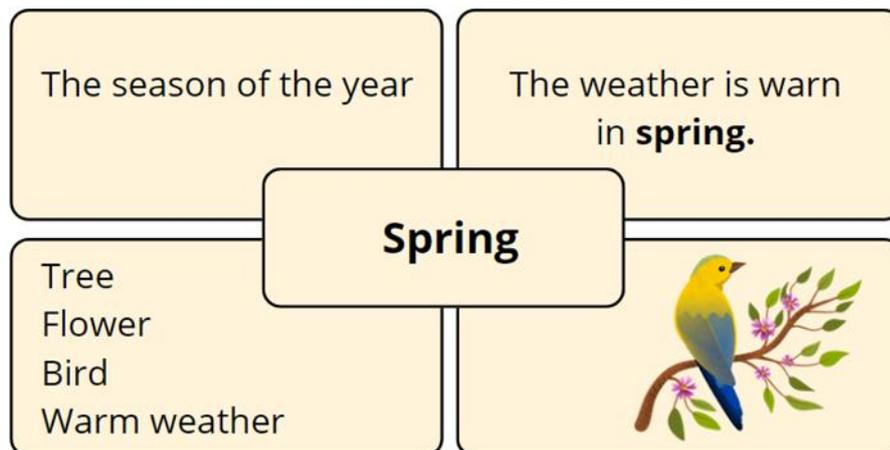


Рисунок 5 – Графический органайзер лексики

4. Образовательная модель Фраера. В центре записываем главный термин, в другие прямоугольники записываем основные и вспомогательные характеристики, примеры и среду использования. Содержание прямоугольников может меняться в зависимости от темы урока.

5. Гамбургер. Графический органайзер, представленный в виде гамбургера, отлично подходит для пересказа текстов, записи опорных слов (Рисунок 6).

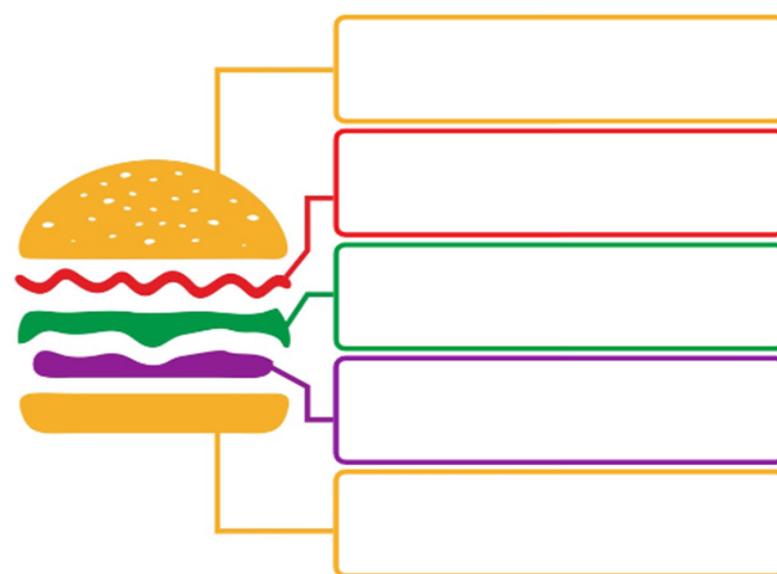


Рисунок 6 – Гамбургер

Средний школьный возраст (от 11 до 15 лет) характеризуется рядом особенностей с точки зрения психологии развития:

1. Воображение у ребёнка среднего школьного возраста усиленно развивается, он стремится создать что-то сам, отличное от других.
2. В силу того, что в средней школе приходится запоминать большой объём информации, ученики вынуждены преобразовывать полученные знания так, чтобы их легче было запомнить. Это приводит к развитию логического мышления.
3. В этот период большое внимание уделяется развитию Я-концепции. Ребёнок стремится быть более самостоятельным, принимать решения без помощи учителей и родителей [3].

Вышеуказанные особенности среднего школьного возраста доказывают, что графические схемы являются отличным способом обучения на этом этапе развития ребёнка. Они делают процесс получения знаний творческим, самостоятельным, аналитическим и логическим.

Как мы видим, использование графических организаторов в обучении английскому языку в средней школе имеет множество преимуществ и делают процесс образования более эффективным. Они не только способствуют усвоению нового материала и закреплению, но и развивают креативное мышление, аналитические и коммуникативные навыки учащихся. Графические организаторы становятся инструментом, открывающим новые возможности для успешного обучения английскому языку и формирования креативных личностей.

Библиографический список

1. Ардашаева Л. Е. Опорные схемы и конспекты на уроках русского языка и литературы // Эйдос. – 2010. – № 1.
2. Времена в английском языке для новичков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingvomania.kz/1800-vremena-v-anglijskom-yazyke-dlya-chajnikov> [Дата обращения: 02.04.2024].
3. Выготский Л. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. – М.: Канон+, 2022. – 320 с.
4. Захарова Л. В. Использование кластеров на уроках русского языка в начальных классах [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 212–213. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770558.htm>. [Дата обращения: 01.04.2024].
5. Как графические органайзеры помогают организовать себя и свою учебу? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hypertext.by/graficheskie-organajzery/> [Дата обращения: 01.04.2024].
6. Кирилина Р., Кирилин С. Помогаторы эффективного обучения. – Издательские решения, 2018. – 29 с.
7. Петрова. Н. Эффективность использования графических схем при обучении английскому языку в средней школе: исследование и практические рекомендации. – М.: Просвещение, 2018. – 30 с.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ**

**Материалы
VII международной научно-практической конференции**

г. Таганрог, 16–17 мая 2024 г.

Ответственный редактор Ю.М. Демонова

Все статьи печатаются в авторской редакции

Корректурa, макетирование Н.В. Фоменко

Изд. № 191/4530. Подписано к использованию 10.12.2024

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152.
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)