

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
VIII международной научно-практической конференции**

г. Таганрог, 15–16 мая 2025 г.

Ответственный редактор Ю.М. Тимошенко

Ростов-на-Дону
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)
2025

УДК 81
ББК 81.05
А43

Редакционная коллегия:

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

Ю.М. Тимошенко (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 VIII международной научно-практической конференции (Таганрог, 15–16 мая 2025 г.) [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2025. – С. 321. – URL: tgpi_bibl@list.ru – Режим доступа: сайт Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». – Текст: электронный.

ISBN 978-5-7972-3497-5

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 978-5-7972-3497-5

© Коллектив авторов, 2025

© РГЭУ (РИНХ), 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

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

ЧАСТЬ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И ПЕРЕВОДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Бурок Т.Э., Симакова В.А.	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-331, там же	ПЕРЕВОД АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
Войченко В.М., Гриценко К. А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук. Студент, группа ПЕР-341, там же	ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СЕНДАПА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА
Войченко В.М., Короленко П.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук. Студент, группа РИЯ-231, там же	ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
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 ИЯГЗ-321, там же	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА БРИТАНСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА
Дубровина С.Н.	Учреждение образования «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», заведующий кафедрой лингвистических дисциплин, канд. филол. наук, доцент	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ ИНФОРМИРОВАНИЯ ПРИ УЧАСТИИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Кликушина Т.Г., Гальцина В.С.	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-331, там же	ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА РЕКЛАМЫ
Кликушина Т.Г., Зиздо М.О.	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-331, там же	ВЕРБАЛЬНОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В РЕКЛАМЕ И PR
Кравченко М.А.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Массовые коммуникации и прикладная лингвистика», канд. филол. наук, доцент	МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (О ДВУХ ПРИЧИНАХ НАЗЫВАТЬ ВЕЩИ СВОИМИ ИМЕНАМИ)
Мкртчян Т.Ю., Кравченко С.М.	ИФЖиММКК ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа 23 ФЖ-45.03.04.01-щ 1, там же	ОТ ЗВУКА К СМЫСЛУ: КАК СЛОВА ОБРЕТАЮТ ЖИЗНЬ В СОЗНАНИИ
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	ДИСКУРСИВНЫЕ ЭКСПЛИКАЦИИ ОБОБЩЕННЫХ ИМПЛИКАТУР
Тимошенко Ю.М., Квашнина Ю.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯGZ-321, там же	СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОЛЯ ПРИЧИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
Тимошенко Ю.М., Козловская К.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯGZ-321, там же	ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
Тимошенко Ю.М., Нагдалян Т.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-331, там же	РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ «ДИСКУРС»

	венный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯГЗ-321, там же	
Тимошенко Ю.М., Надолинская О.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯГЗ-321, там же	КУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА ЭМОЦИЙ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭТНОСПЕЦИФИЧНОСТИ
Червонный А.М., Рябченко О.Ю.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры немецкого и французского языков, доктор филол. наук, доцент. Студент, группа ПЕР-341, там же	К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

ЧАСТЬ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Ачкасова Д.В., Рябова Д.Д. (научный руководитель – Краснова Е.В., канд. филол. наук, доцент)	ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» студент, группа ЛПП22. Студент, группа ЛПП22, там же	ВЛИЯНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА РЕЧЬ МОЛОДЕЖИ
Булах Р.В. (научный руководитель – Ботавина Е.Б.)	Институт маркетинга, Государственный университет управления, студент, группа 2-3 «Реклама и связи с общественностью в бизнесе»	METHODEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
Вовк О.А. (научный руководитель – Павленко Л.Г., канд. филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯГЗ-321	КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ, СТРУКТУРИРОВАНИЯ И ОБЪЯСНЕНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА
Воропай Е.Д., Дурова М. А. (научный руководитель – Мясичев Г.И., канд. филол. наук)	ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», студент, группа ЛПП22. Студент, группа ЛПП22, там же	ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ РЕЧЕВЫЕ ПОРТРЕТЫ ПОЭТОВ-ФРОНТОВИКОВ

Гуда О.С. (научный руководитель – Пальмова Е.А., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент, группа ИЯ-331	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТ- ВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГ- ЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ
Зиздо М.О. (научный руководи- тель – Пальмова Е.А., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент, группа ИЯ-331	РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИН- ТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУ- ЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫ- КАМ
Козырева П.В. (научный руководи- тель – Дебердеева Е.Е., канд. филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент, группа РИЯ-251	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧ- НЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Кувшинова С.С., Кундылева Д.Э. (научный руководи- тель – Руденко Д.С., канд. филол. наук)	ФГБОУ ВО «Донской государст- венный технический универси- тет», студент, группа ЛПП22. Студент, группа ЛПП22, там же	ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТА «FEAR» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ
Лысенко В.И. (научный руководи- тель – Пальмо- ва Е.А., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯGZ-321	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Морозов А.Н. (научный руководи- тель – Дебер- деева Е.Е., канд. филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент, группа РИЯ-251	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДИК
Нечепуренко А. А. (научный ру- ководитель – Павленко А.Е., доктор филол. наук, доцент)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯGZ-321	РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУ- ЧЕНИЮ ДИАЛЕКТОВ
Петриченко А.Д. (научный руководи- тель – Пальмо- ва Е.А., канд. пед. наук)	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу- дарственный экономический университет (РИНХ)», студент магистратуры, группа ИЯGZ-321	THE EVOLUTION OF ENGLISH PUNCTUATION
Потапенко В.В. (научный руководи- тель – Пальмо- ва Е.А., канд. пед. наук)	ФГБОУ ВО «Южный федераль- ный университет», студент, группа УЭсо5-6	НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ В СОВРЕ- МЕННОМ ОБУЧЕНИИ

дитель – Буренко Л.В., канд. филол. наук, доцент)		
Потапенко В.В. (научный руководитель – Буренко Л.В., канд. филол. наук, доцент)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо5-6	КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОСОБЕННОСТИ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ
Похвальная Т.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 ИЯGZ-321	ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «LAPBOOK» И ПЕДАГОГИКИ УДИВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Солодилина Л.Д., Войтенко Н.О. (научный руководитель – Мельник О.Г., канд. филол. наук, доцент)	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», студент, группа УЭсо5-6. Студент, группа УЭсо5-6, там же	РЕАЛИИ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО СБОРНИКА РАССКАЗОВ О ЯМАЙКЕ)

ЧАСТЬ 3

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурок Т.Э., Гасанова С.Р.	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-331, там же	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
Дебердеева Е.Е., Скоробогатова Т.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 ИЯGZ-321, там же	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Жуковская В.Н., Юшко Е.С.	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	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ В ТЕХНОЛОГИИ CLIL НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СОШ

Касич М.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», ассистент кафедры английского языка	КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ
Кликушина Т.Г., Караева Н.Ш.	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 ИЯGOZ-311, там же	РОЛЬ ИКТ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ
Кликушина Т.Г., Шелухина О.Н.	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 ИЯGOZ-311, там же	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОНЛАЙН
Кравченко О.В., Айрапетян А.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-342, там же	ПАРАДОКС ДОСТУПНОСТИ: СНИЖЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ
Кравченко О.В., Бурдун Е.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 магистратуры, группа ИЯGZ-322, там же	РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ
Кравченко О.В., Варданян В.В.	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-352, там же	СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ СИТУАТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ УСЛОВНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ
Кравченко О.В., Захарченко А. М.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический	СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНО-

	университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-352, там же	СТРАННОГО ЯЗЫКА
Кравченко О.В., Зелих С.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-342, там же	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
Кравченко О.В., Колобова А.Н.	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 магистратуры, группа ИЯGZ-312, там же	ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ИГРА «MOT DE PASSE» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
Кравченко О.В., Лукьянова А.Г.	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-352, там же	ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Мурашова Е.А., Кущенко Я.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, доктор филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯGZ-312, там же	ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
Мурашова Е.А., Чачкина Я.О.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, доктор филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-341, там же	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Мурашова Е.А., Чихичина Е.А.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический	ИГРОВЫЕ ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

	университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, доктор филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯ-341, там же	СРЕДНИХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Пальмова Е.А., Абакумова Л.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. пед. наук. Студент магистратуры, группа ИЯGZ-321, там же	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ
Пальмова Е.А., Гальцына В.С.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. пед. наук. Студент, группа ИЯ-331, там же	МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ
Пальмова Е.А., Колобова А.Н.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. пед. наук. Студент магистратуры, группа ИЯGOZ-311, там же	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «УМНЫХ» КОЛОНОК В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Червоный А.М., Войтенко Ф.Д.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», профессор кафедры немецкого и французского языков, доктор филол. наук, доцент Студент, группа ИЯGZ-312, там же	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ-КОМИКСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОПИСАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ЧАСТЬ 4

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

Алексеева Е.А.	ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова», доцент кафедры гуманитарных дисциплин, канд. филол. наук	ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ В ЭПОХУ НОВЫХ ВЫЗОВОВ
Бессарабова О.Н.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИН-

	сообщения», доцент кафедры «Иностранные языки», канд. пед. наук	ТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
Ботавина Е.Б., Кайдалова Т.А.	ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», старший преподаватель кафедры иностранных языков ИУПСИБК. ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», старший преподаватель кафедры иностранных языков ИУПСИБК	ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
Гиляровская Т.В.	ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», преподаватель кафедры французской филологии	ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
Дульская О.А., Никипелова Ю.С.	ГБПОУ РО «Таганрогский медицинский колледж», преподаватель иностранного языка. ГБПОУ РО «Таганрогский медицинский колледж», преподаватель иностранного языка	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Кайгородова М.А.	ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания, канд. филол. наук, доцент	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗРАБОТКЕ КУРСА ПО ЧТЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ
Кашкина Е.В.	ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», доцент кафедры французской филологии, канд. ист. наук, доцент	ИСТОРИЯ РОДНОЙ СТРАНЫ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО ГОСУДАРСТВА НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
Кликушина Т.Г.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент	IMPLEMENTATION OF SEMANTIC MAPPING STRATEGY (SMS) IN TEACHING READING COMPREHENSION TO THIRD YEAR STUDENTS (ON THE BASIS OF THE STORY THE PERFECT WOMAN BY R. SHECKLEY)
Колос М.С. (научный руководитель – Леонтьева Т.П., канд. пед. наук, доцент)	Минский государственный лингвистический университет, аспирант кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам	ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМ
Кравец О.В., Тимошенко Д.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», декан факультета иностранных языков, канд. филол. наук, доцент. Студент магистратуры, группа ИЯGOZ-311, там же	СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ ESP
Куклина Т.В.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский госу-	МОБИЛЬНЫЕ ПОДКАСТЫ И ВИДЕОКАСТЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

	дарственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры немецкого и французского языков, канд. филол. наук, доцент	
Максимова Н.Г., Ларионова Ю.Н.	ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», доцент кафедры английского языка для профессиональной деятельности, канд. филол. наук. Студент, группа Л-О-22/1 ФЛМСиПК, там же	СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАЦИОННЫХ ИНЖЕНЕРОВ
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	МЕТОД «THREE P» В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКУРСА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
Павлюк Е.С., Павлюк Л.В.	ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», старший преподаватель кафедры иностранных языков. ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», старший преподаватель кафедры иностранных языков	ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ФОРМЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОЕКТА
Романова Т.Н.	ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, канд. филол. наук	ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ТЕАТРАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ
Тимошенко Д.В.	ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», доцент кафедры ФМОИО ИКТИБ, канд. физ.-мат. наук	ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ
Тимошенко Ю.М., Хрисева В.Р.	Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заведующий кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доцент. Студент, группа ИЯGOZ-311, там же	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ «ZOOM» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Черноштан О.Н.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Иностранные языки», канд. филол. наук	ОСОБЕННОСТИ ОНЛАЙН-ДИСКУССИИ КАК ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВУЗОВСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Шефиева Э. Ш.	ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Иностранные языки», канд. пед. наук	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И РЕСУРСОВ

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	ДИАЛОГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ

С.А. Петрушенко
(г. Таганрог, Россия)

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

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

Разрешите сердечно поприветствовать Вас на столь значимом мероприятии – ежегодной Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций»!

Современный мир, стремительно меняющийся благодаря технологиям, глобализации и межкультурному взаимодействию, ставит перед нами интересные задачи и предоставляет уникальные возможности для научного поиска.

Филология и методика преподавания иностранных языков играют важнейшую роль в укреплении взаимопонимания, межкультурного диалога и продвижения образования как ключевого инструмента развития общества.

Фундаментальные проблемы современного языкознания, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, которые рассматриваются в рамках нашей научно-практической конференции, имеют особую актуальность с учётом современных тенденций и векторов развития филологического образования, а главное, – профессиональной подготовки высококвалифицированных педагогов-лингвистов и переводчиков.

Ваш вклад в решение актуальных проблем науки, поиск инновационных подходов и обмен практическим опытом имеют огромное значение. Именно благодаря таким встречам, как наша конференция, рождаются новые идеи и укрепляется сотрудничество.

Дорогие коллеги, уверен, что наша сегодняшняя встреча станет площадкой для дальнейшего сотрудничества всех участников конференции и образовательных организаций, которые они представляют, для проведения в будущем совместных научных мероприятий и инициатив, создания новых коллективных научно-исследовательских проектов!

Желаю всем участникам продуктивной работы, интересных дискуссий и вдохновения! Пусть эта конференция станет для каждого из Вас источником новых знаний, идей и профессионального роста.

Также благодарю организаторов за создание площадки для столь важного научного диалога и искренне надеюсь, что наша работа будет успешной и плодотворной!

ЧАСТЬ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И ПЕРЕВОДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Т.Э. Бурок, В.А. Симакова
(г. Таганрог, Россия)

ПЕРЕВОД АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Статья посвящена исследованию специфики перевода названий англоязычных кинофильмов, анимационных фильмов и сериалов на русский язык. Актуальность темы обусловлена возрастающей популярностью зарубежного кинематографа в России и значительным влиянием локализованных названий на восприятие зрителей. В данной статье анализируются различные стратегии перевода, включая дословный перевод, трансформацию и замену, а также рассматривает примеры, где перевод существенно искажает оригинальный смысл или создает неверные ассоциации. Особое внимание уделяется культурным и ментальным аспектам, которые влияют на выбор локализаторов. В статье подчеркивается важность сохранения семантической точности и соответствия сюжету при переводе названий, а также обсуждаются возможные последствия некорректных переводов для зрительского восприятия.

Ключевые слова: перевод названий, локализация, киноиндустрия, культурные аспекты, семантика, зрительское восприятие.

T.E. Burok, V.A. Simakova
(Taganrog, Russia)

TRANSLATION OF ENGLISH-LANGUAGE MOVIE TITLES INTO RUSSIAN

Abstract. The article is devoted to the study of the specifics of translating the titles of English-language films, animated films and TV series into Russian. The relevance of the topic is due to the growing popularity of foreign cinema in Russia and the significant influence of localized titles on the perception of viewers. This article analyses various translation strategies, including literal translation, transformation and replacement, and also considers examples where the translation significantly distorts the original meaning or creates incorrect associations. Particular attention is paid to the cultural and mental aspects that influence the choice of localizers. The article emphasizes the importance of maintaining semantic accuracy and plot compliance when translating titles, and discusses the possible consequences of incorrect translations for viewer perception.

Keywords: title translation, localization, film industry, cultural aspects, semantics, viewer perception.

Один из самых распространенных видов препровождения свободного времени является просмотр фильмов и сериалов, особенно сегодня, когда современные (коммуникационные) технологии окружают нас в повседневной жизни. К нашему выбору предстает огромное разнообразие жанров – от анимационных, фантастических, криминальный до документаль-

ных, биографических и образовательных. Именно это не позволяет сводить киноиндустрию исключительно к развлекательной области, что, в свою очередь, ведет к привлечению разного рода зрителей с отличающимися предпочтениями [1].

По нашему мнению, спрос на тот или иной фильм определяется несколькими факторами, такими как афиша или постер к фильму, актерский состав, название фильма, режиссер, студия производства, жанр, описание сюжета, оценка кинокритиков, рекламная компания фильма, страна производства и другие. Условно, все факторы разделяются на типы первичного восприятия, влияющего на выбор; вторичного и конечного восприятий [2]. Хотелось бы отметить, что составляющие той или иной категории восприятия субъективны, поэтому данное разделение применимо к малой группе респондентов.

Первичное восприятие, по нашему мнению, является важнейшим. По результатам опроса студентов нашего университета мы определили три наиболее важных фактора при выборе фильма. Это актерский состав, название фильмов и жанр.

Согласно сюжету, определяется название, которое в той или иной мере должно отражать сущность фильма. С фильмами российского производства проблем с пониманием названия не возникает, так как нет необходимости передачи смысловой составляющей с одного языка на другой, чего нельзя сказать о зарубежных кинолентах. Здесь уместно применить поговорку «Не суди книгу по обложке», так как с учетом конфликтности оригинального названия на английском языке и его перевода на русский язык довольно сложно сделать какие-либо выводы о содержимом фильмов. Существует множество подобных примеров от абсурдных, например:

Silver Linings Playbook. – **Мой парень – псих!**

The Intouchables – **1+1**

The Internshi – **Кадры**

Carrie – **Телекинез**

Identity Thief – **Поймай толстуху, если сможешь**

Как мы видим из приведенных примеров, иногда перевод названия полностью меняют чуть ли не жанр фильма. Так, в случае с фильмом *Мой парень – псих!* Локализованное название превратило трогательный, серьезный фильм в молодежную комедию о подростках до вполне приемлемых и адекватных, таких как *Defending Jacob* – Защищая Джейкоба, *The Morning Show* – Утреннее шоу, *Fight Club* – Бойцовский клуб, *Gone Girl* – Исчезнувшая и другие примеры. Однако не всегда понятно, чем руководствуются русские локализаторы при переводе, часто полностью меняя название, закладывая абсолютно иной смысл.

Дословный (прямой) перевод передает структуру предложения, при котором порядок слов не изменяется; при использовании данного перевода есть 2 приема: транскрипция

(то есть, передача звукового образа русскими буквами) и транслитерация (то есть, письменное воспроизведение слов и текстов с учетом их произношений средствами определенной графической системы). В качестве примеров дословного перевода можно привести названия таких фильмов, сериалов и мультфильмов, как

Emily in Paris – **Эмили в Париже**,

Friends – **Друзья**;

Enola Holmes – **Энола Холмс**,

Mulan – **Мулан**;

Trolls World Tour – **Тролли. Мировой тур**;

Lion King – **Король Лев**.

Однако больший интерес для нас представляет следующая стратегия – трансформация. По Я.И. Рецкеру, трансформация – это прием логического мышления, используемый для раскрытия значения зарубежного слова в контексте. Далее подбирается соответствующее слово в русском языке, не совпадающее со словарным. Сюда входят 3 вида трансформаций: замена (слова подвергаются замене), добавление (добавление слов для лучшего восприятия текстов) и опущение (удаление семантически избыточных слов) [3].

Название мультипликационного фильма **Frozen** переведено на русский язык как **Холодное сердце**. Прямой перевод **Frozen** – застывший, замороженный. Ассоциативный ряд с этим словом в уме русского человека может складываться в следующем порядке: замороженный/застывший – замороженный продукт – мороженое; или замороженный/застывший – ледяное сердце – холодный (бесчувственный) человек – неподвижный. Вторая ассоциация, в целом, совпадает с настоящим переводом, однако не отражает сущность мультфильма при восприятии. **Холодное сердце** принимается русскими людьми как человек бессердечный, бесстрастный, равнодушный; в свою очередь, в мультфильме главная героиня хоть и проявляет сдержанность в поведении, но внутри у нее бушует настоящая буря эмоций – беспокойство о своих родных и все жителей королевства, не желание навредить им своими способностями создания снега и льда.

Следующий пример **Identity Thief**, или **Поймай толстуху, если сможешь** является ярким примером абсурдного перевода, более того, название несет оскорбительный характер, так как происходит ущемление людей с лишним весом. С учетом того, что в России в настоящее время не толерантно относятся к подобным людям, при ознакомлении с названием фильма, в воображении возникает образ неухоженной женщины, что, конечно, не привлекает зрителей. Согласно сюжету, над одним из главных героев совершают денежную махинацию, и он пытается найти виновного. Как мы можем видеть, прямой перевод, а именно «личность

вора/опознание вора» в точности отражает сюжет, в свою очередь, локализованное название делает это лишь частично – отражает погоню.

Кинофильм *About Time*, или **Бойфренд из будущего**, рассказывает историю о молодом парне, умеющем перемещаться во времени. Влюбившись в одну девушку и пытаясь построить свое счастье вместе с ней, он все время возвращается во времени на первое их свидание. Прямой перевод «как раз вовремя/вовремя» в целом отражает концепцию фильма – главный герой пытается поймать момент, чтобы успеть «вовремя» завладеть вниманием прекрасной девушки. Однако при чтении **Бойфренд из будущего** невольно возникает ассоциация с чем-то фантастическим – например, как молодой человек из прогрессивного будущего возвращается на машине времени, владея новыми технологиями и общими знаниями будущего. Можно сделать вывод, что локализованное название не отражает драму фильма, а попытка сделать название более молодежным свелась к тому, что фильм воспринимается как созданный для подростков.

Итак, перевод названий фильмов – очень важен, название фильма помогает привлечь внимание зрителя, показать ему, о чем будет фильм. Можно сказать, что чем более удачный перевод названия фильма, тем успешнее будет фильм в прокате.

Библиографический список

1. Бальжимаева, Е. Ж. Стратегия перевода названий фильмов / Е.Ж. Бальжимаева. – М.: 2009. – 156 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание. – СПб.: Норинт, 1998. – 323 с.
3. Рецкер, Я. И. Что же такое лексические трансформации? «Тетради переводчика» / Я. И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1980. – № 17. – С. 72–84.

В.М. Войченко, К.А. Гриценко
(г. Таганрог, Россия)

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СТЕНДАПА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье предложены различные подходы к изучению англоязычного юмористического контента, отмечены его особенности. Особое внимание уделено получившему популярность сегодня жанру стендап. В статье представлены наиболее популярные выступления известных англоязычных комиков, проведен анализ их жанровых, тематических особенностей, выявлены и проанализированы особенности перевода юмористического контента на материале англоязычных стендап-шоу, а также определены наиболее эффективные переводческие стратегии для сохранения комического эффекта.

Ключевые слова: Юмор, юмористический дискурс, стендап-комедия, панчлайн, доместикация, форенизация, импровизация, игра слов, переводческие трансформации.

GENRE FEATURES OF ENGLISH STAND-UP AND FEATURES OF ITS TRANSLATION

Abstract. The article presents various approaches to studying English-language humorous content and highlights its distinctive features. Special attention is given to the stand-up genre, which has gained popularity today. The most popular performances of well-known English-speaking comedians are presented in the article, their generic and thematic characteristics are analyzed, peculiarities of translating humorous content based on English-language stand-up shows are identified and analyzed, as well as the most effective translation strategies for preserving comic effect are determined.

Key words: Humour, humorous discourse, stand-up comedy, punchline, domestication, forenisation, improvisation, play of words, translation transformations.

Актуальность исследования определяется растущим интересом российской аудитории к англоязычным комедийным шоу, необходимостью адекватной передачи юмористического эффекта при переводе, а также дефицитом комплексных работ, посвящённых переводу именно стендап-комедии как особой формы юмористического дискурса. Переводчику необходимо не только сохранить содержание выступления, но и адаптировать его к менталитету русскоязычного зрителя, передав при этом стилистические, культурные и прагматические особенности оригинала.

А. Долгова считает, что «юмор – это, прежде всего, интеллектуальная способность человека подмечать в явлениях их комические стороны и вовлекать их в словесную (письменную или устную), графическую, звуковую форму» [1].

С философской точки зрения юмор представляет собой парадоксальное явление, сочетающее серьезное и несерьезное, причем последнее преобладает. В философском контексте юмор также рассматривается как совокупность острот, шуток и других языковых форм, отражающих подобные ситуации.

В эстетике юмор определяется как беззлобная насмешка, подчеркивающая необходимость соблюдения чувства меры, тактичности и доброжелательности [2]. Истинный юмор вызывает смех и не должен обижать адресата.

Социологическое определение юмора акцентирует внимание на его социальной функции, подчеркивая добродушно-насмешливое отношение к различным аспектам жизни. Этот подход отражает значимость социального контекста и в интерпретации юмора.

Английский юмор представляет собой уникальное культурное явление, которое можно рассматривать как самостоятельный феномен в рамках мировой культурной традиции. Для англичан юмор является неотъемлемой частью повседневной жизни. Однако для представителей других культур он может показаться сложным и специфичным, поскольку осно-

выдается на множестве лингвистических и культурных нюансов, таких как игра слов, самоирония и каламбуры.

Исследование юмористического дискурса представляют собой междисциплинарную область, так как лингвистический анализ не способен полностью раскрыть механизмы функционирования юмора и объективно оценить степень его эффективности и комического воздействия.

Стендап-комедия (англ. stand-up comedy) – «это сольное выступление юмористического характера перед живой аудиторией» [3].

Шутка, по мнению многих отечественных и зарубежных психологов, социологов, лингвистов, является самым главным средством захвата и удержания внимания. Она имеет ряд особенностей, неотъемлемых характеристик, а также имеет определенную структуру.

Юмористический эффект может быть достигнут различными способами:

1. Путем создания юмористических образов в устном или письменном виде, таких как ирония, сатира и гротеск.

2. Ирония представляет собой утонченный метод высмеивания или насмешки над объектом.

3. Сатира и сарказм проявляются в насмешливом отношении к объекту со стороны субъекта, способного увидеть некие противоречия этого объекта.

4. Эффект неожиданности, достигаемый резкой сменой контекста, что провоцирует субъекта на смеховую реакцию.

5. Мимика и жесты, применяемые в кульминационные моменты, выступают в качестве вспомогательного средства выразительности.

6. Абсурдность тематики и предмета обсуждения, вызывающие смех независимо от языка изложения и культурных особенностей.

7. Использование разговорной лексики, в частности сниженного стиля.

Юмористический дискурс тесно связан с культурологическими особенностями, поскольку его основой выступают реалии, присущие конкретному социуму. Вследствие различий в когнитивных процессах, традициях и ценностных ориентациях, юмор одной культуры может быть труднопонятным для представителей другой. Этот факт подкрепляет актуальность выбранной темы для исследования, поскольку основной задачей переводчика является не только дать точный перевод шутки, но и донести ее тонкости с учетом стилистических, грамматических, лексических средств переводящего языка, сделав понятным ее культурный подтекст.

Существуют различные тактики и стратегии перевода шуток (Ф. Шлейермахер [5], Л. Вентути [6] и др.), позволяющие адаптировать иностранный текст к культурным, нравст-

венным, этическим и другим ценностям целевого языка. Такой прием культурной адаптации называется доместикация. Наряду с доместикацией существует противоположный прием – форенизация, заключающийся в «стремлении удержать этноцентрическую жестокость перевода».

Довольно часто при переводе употребляются приемы добавления и опущения: использование при переводе дополнительных лексических средств ввиду несоответствия английской и русской синтаксических систем или же «отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов, значения которых оказываются нерелевантными или легко восстанавливаются из контекста» [4].

В статье рассмотрены и проанализированы выдержки из выступлений известных американских комиков в жанре стендап-комедии: Дилана Морана, Джимми Карра, Луи Си Кея. Авторами рассмотрены тематические, стилистические, лексические, жанровые особенности монологов каждого комика, выделены черты их идиостилей, проведены параллели между российскими и англоязычными выступлениями стендап-комиков.

В рамках исследования особенностей жанра стендап-комедии необходимо рассмотреть ключевые аспекты, определяющие его специфику. Во-первых, стендап представляет собой искусство публичной речи, что требует от исполнителей высокого уровня ораторского мастерства. Развитие этого навыка является важным этапом в формировании профессиональных качеств стендап-комика.

Во-вторых, следует обратить внимание на личностные характеристики, способствующие успешному выступлению в данном жанре. Одной из таких характеристик является харизма, которая играет значительную роль в восприятии аудитории и способствует популярности комика. В условиях высокой конкуренции на рынке стендап-юмора, обладание харизмой становится важным фактором для выделения среди других исполнителей.

Так, например, для стендапа Дилана Морана привычны короткие шутки – панчлайны, которые он использует в ходе монолога на нейтральную тему. Например, в представленном ниже отрывке, комик рассуждает о том, как важны для его страны люди из Восточной Европы: [...] *and now they're here and people were suspicious for superficial reasons. You know, just because their names look like wifi codes* [7]. – Люди к ним относятся подозрительно по нелепым причинам. Только потому, что их имена похожи на пароль от вайфая [7].

Джимми Карр известен своими едкими и циничными замечаниями, его шутки не ограничены моралью и рамками приличия. Стоит также отметить определенную специфику шуток Джимми Карра: употребление сниженной лексики, вульгаризмов, шуток, связанных с телесным низом, непристойностей. Авторы пришли к выводу, что в России подобные шутки подверглись бы цензуре и не были бы допущены к показу по телевидению [9].

Стиль Луи Си Кея – непринужденный монолог о своей жизни, где автор также часто использует сленг, ненормативную лексику. Это является одним из видов сложностей, с которыми приходится сталкиваться переводчику. Важно не только перевести монолог с минимальными отличиями от оригинала, но и сохранить комический эффект, который заложен в выступлении автора. Например: *He got a hand job at a fair... From a miner. I mean a miner. Not a minor, a miner. You understand? A miner. A grown man who works in a mine.* [8] – Шахтер. Ну, шахтер. Не вахтер, а шахтер. Поняли? Шахтёр. Взрослый мужик, работающий в шахте [8]. При озвучивании оригинальное уточнение «Not a minor, a miner» было заменено на созвучное слову «шахтер» – «вахтер». В таком случае сохранилась идея построения шутки на созвучии, но эффект отвращения был утерян.

Другая особенность жанра стендап – упоминание географических мест, названий магазинов, медикаментов, радиопередач, реалий, присущих американской культуре. В этом случае переводчики Rumble, как правило, либо заменяют названия на нейтральное словосочетание, либо оставляют так, как это представлено в оригинальном скрипте. Например: *She said, "I think you should consider Prozac... for the dog.* [8] – «Вам стоит подумать насчёт антидепрессантов. Для вашей собаки!» [8]

Для адекватной интерпретации шуток англоязычных комиков переводчику недостаточно только владеть лексико-грамматическими навыками, но также обладать социокультурной компетенцией, иметь широкий кругозор, знать о культуре и обычаях стран переводимого языка и уметь найти подобные реалии в родном языке.

Анализ англоязычного юмора показал, что его специфика заключается в активном использовании игры слов, иронии, аллюзий, культурных кодов, невозмутимости и самопародии. Эти особенности значительно усложняют задачу переводчика, поскольку требуют не только знания языка, но и глубокого погружения в культурный контекст.

Перевод юмористических текстов невозможно свести к буквальному воспроизведению содержания — он требует гибкости, креативности и точного выбора стратегии в зависимости от ситуации. В рамках исследования были рассмотрены такие переводческие приёмы, как компенсация, конкретизация, генерализация, грамматические и лексические трансформации, антонимический и описательный перевод. На примерах было показано, что эффективность перевода юмора напрямую зависит от способности адаптировать оригинал под восприятие целевой аудитории при сохранении его комического эффекта.

Важным выводом исследования является то, что при переводе стендап-комедии переводчик выступает не только как лингвист, но и как соавтор, креативно интерпретирующий оригинальный материал. Его задача – сохранить баланс между верностью тексту оригинала и восприятием аудитории, что требует высокого уровня профессиональной подготовки, языковой интуиции и культурной осведомлённости.

Библиографический список

1. Долгова, А. О. Лингвистические трудности перевода английского юмора (на примере английских шуток и анекдотов) / А. О. Долгова. – Минск, 2015. – 139 с.
2. Лобова, О. К. Английская стенд-ап комедия как жанр комического институционального дискурса: автореф. ... канд. дис.: 10.02.04 / О. К. Лобова. – Харьков, 2013. – 20 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова: 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
4. Шелестюк, Е. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки / Е. О. Шелестюк. – Челябинск, 2016. – 386 с.
5. Шлейермахер, Ф. Д. О разных методах перевода: лекция, прочитанная 24 июня 1813 г. / Ф. Д. Шлейермахер // Вестник Московского университета. – Серия 9 «Филология». – 2000. – № 2. – С. 127–145.
6. Venuti, L. The translator's invisibility: A history of translation / L. Venuti // Translation Studies/ Comparative literature. – London and New York, 2003. – 354 p.
7. Dylan Moran Monster // URL: <https://youtu.be/LYc6WaeUVw0>.
8. Луи Си Кей – «О, боже мой!», перевод студии Rumble
https://www.scripts.com/script/louis_c.k.:_live_at_the_comedy_store_12887/5
9. https://www.scripts.com/script/jimmy_carr_-_laughing_and_joking_11300

В.М. Войченко, П.В. Короленко
(г. Таганрог, Россия)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Интернет-культура, мемы и сленг стали мощными драйверами эволюции английского языка, отражая современные социальные тренды и меняя правила общения. В статье анализируются процессы создания новых слов, идиом и культурных метафор посредством Интернет-сообществ. Особое внимание уделено интеграции Интернет-сленга в рекламу, образование и литературу. Рассмотрены мнения лингвистов о «деградации» или «обогащении» языка посредством цифровых технологий, создающих уникальную среду для наблюдения за динамичными процессами языковой эволюции.

Ключевые слова: Интернет-культура, мемы, сленг, лингвистическая эволюция, цифровая коммуникация.

V.M. Voychenko, P.V. Korolenko
(Taganrog, Russia)

THE INFLUENCE OF INTERNET CULTURE ON THE FORMATION OF NEW VOCABULARY IN MODERN ENGLISH

Abstract. Internet culture, memes and slang have become powerful drivers of the evolution of the English language, reflecting modern social trends and changing the rules of communication. The article analyzes the processes of creating new words, idioms and cultural metaphors through Internet communities. Particular attention is paid to the integration of Internet slang into advertising, education and literature. The opinions of linguists on the "degradation" or "enrichment" of language through digital technologies are considered, creating a unique environment for observing the dynamic processes of language evolution.

Keywords: Internet culture, memes, slang, linguistic evolution, digital communication.

Интернет-культура, мемы и сленг превратились в неотъемлемую часть современного общения, активно влияя на развитие английского языка. Эти явления отражают социальные тренды, эмоции и культурные изменения, одновременно трансформируя лексику, грамматику и стиль общения. В данном исследовании рассматриваются процессы формирования новых слов, изменения грамматических норм, роль социальных сетей (TikTok, Twitter, Instagram) в популяризации языковых трендов, а также влияние Интернет-сленга на письменную и устную речь за пределами онлайн-платформ.

Новые слова, пополняя узус языка, по мнению О.Н. Селезневой, «являются важным и неотъемлемым компонентом развития языка...они не только обновляют активный словарный запас отдельного человека, в частности, но и пополняют национальную лексику, в целом ... неологизмы показывают изменения и интересы общества, актуальные на данный момент» [1].

Английский язык, как и все языки мира, активно реагирует на все веяния современного общества, пополняясь новыми словами, претерпевая изменения в грамматическом строе, орфографии, произношении. Интернет сегодня является активным акселератором, проникая во все слои коммуникации и принося определенные изменения в язык.

Язык, как известно, – это живой, подвижный подверженный трансформациям организм, чутко реагирующий на любые проявления социума, пользующегося им. Интернет сегодня стал неотъемлемой частью нашей жизни. Язык молодежи фиксируется в наиболее популярных сегодня Интернет-сообществах, коммуникация онлайн сегодня посредством социальных сетей и мессенджеров выходит на первый план. Язык Интернета непременно перекочевывает в повседневную жизнь, фиксируясь в устойчивых выражениях, понятных, по большей части, тинейджерам, становясь сленгом, а затем плавно переходя в узус.

В предпринятом исследовании были проанализированы такие наиболее популярные платформы, как Tik-tok, Twitter, Интернет-мемы, найденные в различных англоязычных социальных сетях, а также была использована живая переписка с носителем языка.

Итак, нами были выделены следующие элементы пополнения современного английского языка:

- **Новые слова и выражения**

Интернет стал источником множества новых слов и фраз, которые быстро интегрируются в повседневную речь. Примеры:

- **Yeet** (глагол/существительное): изначально популярное восклицание в TikTok, означающее радость, одобрение или бросание предмета.

- Пример: I yeeted my phone across the room.

- **Simp** (существительное): человек, чрезмерно преданный кому-то (часто используется с юмором).

- Пример: He's such a simp for her — he waits hours just to talk her.
- **Cheugy** (прилагательное): устаревший или не модный стиль.
 - Пример: Those cheugy sunglasses went out of style years ago.
- **Rizz** (сокращение от charisma): способность очаровывать.
 - Пример: He has so much rizz that everyone wants to talk to him.

Эти термины часто возникают в мемах или коротких видео и распространяются через социальные сети, становясь частью общего лексикона.

• Грамматические изменения

Интернет-коммуникация приводит к упрощению структуры предложений и изменению правил пунктуации:

1. Упрощение предложений:
 - IDK wut 2 do вместо I do not know what to do.
 - U cool? вместо Are you cool?
2. Использование заглавных букв для акцента:
 - THIS IS SO FUNNY вместо This is so funny.
3. Опущение артиклей и предлогов:
 - Cat sitting window вместо A cat is sitting by the window.
4. Эмодзи как пунктуация:
 - I'm so tired 😩 вместо I'm so tired.

Эти изменения связаны с необходимостью краткости и эмоциональной выразительности в цифровой коммуникации.

• Роль TikTok в популяризации языковых трендов

TikTok стал лидером в распространении новых выражений:

- **It's giving...** — описание атмосферы или внешнего вида.
 - Пример: This outfit is giving main character energy.
- **No cap / Cap** — подтверждение правды (no cap) или лжи (cap).
 - Пример: She said she's tired, but no cap, she's just lazy.
- **Periodt** — подчеркивает важность утверждения.
 - Пример: She's the best, periodt.

• Twitter и аббревиатуры

Ограничение символов в Twitter способствовало развитию сокращений:

- LOL (laugh out loud), OMG (oh my god), TBH (to be honest).
- ICYMI (in case you missed it), TIL (today I learned), SMH (shaking my head).

Эти аббревиатуры вышли за рамки платформы и стали частью повседневного общения.

- **Мемы как инструмент языкового развития**

Мемы создают новые идиомы и меняют значение существующих слов:

- ***Distracted Boyfriend*** – метафора выбора между двумя вариантами.
 - Пример: Choosing between pizza and pasta feels like the distracted boyfriend meme.
- ***OK boomer*** – поколенческий конфликт.
 - Пример: He said vinyl is better than streaming. OK boomer.
- ***Sus (om suspicious)*** – универсальное описание подозрительного поведения.
 - Пример: His excuse sounds so sus.

- **Влияние на письменную и устную речь**

Интернет-сленг интегрируется в официальную коммуникацию:

- Реклама: Nike использует Just do it, no cap.
- Образование: Учителя применяют фразы вроде Let's vibe with this lesson today!
- Литература: Молодежные романы включают выражения типа I shipped them so hard.

- **Социальные и культурные последствия**

Интернет-сленг отражает поколенческие различия и культурные тренды. Например, rizz может закрепиться в языке, а cheugy – исчезнуть. Лингвисты делятся мнениями: одни видят в этом обогащение языка, другие – его упрощение.

Интернет-культура, мемы и сленг трансформируют английский язык, создавая новые слова, меняя грамматику и делая общение более динамичным. Эти явления не являются временными трендами, а становятся частью культуры и истории. Изучение их влияния важно для понимания эволюции языка и адаптации к новым условиям коммуникации.

Исследование актуально и своевременно, так как в нем проанализированы динамичные процессы эволюции языка в эпоху цифровизации. Авторами подробно изучено и описано влияние Интернет-платформ, мемов на формирование новой лексики в современном английском языке, на преобразования в грамматике и стилях общения современной молодежи. Примеры из Интернет-сообществ, общения в социальных сетях и мессенджерах социальных сетей делают материал живым и актуальным.

В статье подтверждается тот факт, что язык становится отражением современной культуры, неотъемлемой частью которой в наши дни стал Интернет. В перспективах исследования можно углубить анализ трансформаций, происходящих в языке, систематизировать особенности проявления Интернет-культуры на всех его уровнях, изучить влияние Интернет-сообществ на более формальный стиль общения, в том числе проследить переход новых веяний в языке в контексте образовательного процесса. В целом, статья представляет ценность для лингвистов, педагогов и маркетологов, интересующихся цифровыми коммуникациями.

Библиографический список

1. Селезнева, О. Н. Неологизмы 2022/2023/2024 в английском языке: сборник трудов конференции / О. Н. Селезнева, Н. Н. Гончар // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 28 янв. 2025 г.) / ред. кол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 28–29.

Интернет-источники

- 1) **Urban Dictionary** – онлайн-словарь сленга и интернет-выражений.
URL: <https://www.urbandictionary.com>
- 2) **Pew Research Center** – исследование «Social Media and Language Trends» (2022).
URL: <https://www.pewresearch.org>
- 3) **TikTok** – платформа для создания и распространения коротких видео.
URL: <https://www.tiktok.com>
- 4) **Twitter (X)** – микроблогинговая платформа.
URL: <https://twitter.com>
- 5) **Crystal, D. Language and the Internet (2006). Cambridge University Press.**
– Исследование влияния цифровой коммуникации на язык.
- 6) **Trudgill, P. Sociolinguistics: An Introduction (1995). Penguin Books.**
– Анализ социальных факторов в языковых изменениях.
- 7) **Androustopoulos, J. Mediatization and Language in Social Media (2015).**
– Статья о роли соцсетей в формировании языковой среды.

Е.Е. Дебердеева, М.И. Петренко
(г. Таганрог, Россия)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА БРИТАНСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА

Аннотация. В статье представлена характеристика современного образовательного дискурса на примере дискурса образовательных британских сайтов; на основе проведенного лексико-семантического анализа контента Интернет-сайта Оксфордского университета представлена ключевая лексика образовательного дискурса британских университетов.

Ключевые слова: образовательный дискурс, британский образовательный сайт, лексико-семантические особенности.

Е.Е. Deberdeeva, M.I. Petrenko
(Taganrog, Russia)

LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE DISCOURSE OF THE BRITISH EDUCATIONAL SITE

Abstract. The article presents a description of contemporary educational discourse using the example of British educational websites. Based on a lexical and semantic analysis of the content of the Oxford University website, the key vocabulary of British university educational discourse is presented.

Key words: educational discourse, British educational website, lexical and semantic features.

Образовательный дискурс представляет собой сложный и многоаспектный феномен, в котором взаимодействие между преподавателем и обучающимися играет центральную роль. Он нацелен на повышение уровня обученности, интеграцию различных знаний и формирование у обучающихся необходимой компетенции [4]. С учетом постоянных изменений в образовательной среде, образовательный дискурс подвержен влиянию экстралингвистических факторов, таких как научный прогресс и методологические изменения, что делает его динамичным и адаптивным [3].

Отличительной особенностью образовательного дискурса является его «способность к взаимодействию с различными методическими приемами и стилями; он включает в себя как традиционные методы преподавания, так и инновационные подходы, направленные на улучшение качества образовательного процесса» [2]. Образовательный дискурс играет ключевую роль в межкультурной коммуникации, способствуя обмену знаниями и культурными ценностями, что позволяет обучающимся не только усваивать новый материал, но и развивать способность к критическому мышлению и анализу, что является важным аспектом современного образования

Важным аспектом образовательного дискурса является не только его содержание, но и способы его представления, в частности, языковые особенности (лексические, грамматические и стилистические), которыми он характеризуется, которые включают в себя использование специальной терминологии, вариативность стилей речи и способность к адаптации к аудитории.

Целью данного исследования является рассмотрение лексико-семантических особенностей британского образовательного сайта на примере веб-сайтов британских университетов. Веб-сайт британского университета – это объединенная под одним электронным адресом совокупность документов, размещаемых данным университетом в сети; в основном это открытые сайты, сервисы которых доступны для любых посетителей.

Веб-сайт британского университета представляет собой поликодовый текст, поскольку является «целостным образованием, сочетающим в себе компоненты, принадлежащие к разным знаковым структурам – вербальной (письменно зафиксированной и реже, дублирующей ее устной), паравербальной (варьирование шрифтов, плоскостное варьирование текста), иконической и мелодической, а также интегрирует в своем пространстве элементы различных социальных (культурных) кодов» [1, 142].

В задачи данной статьи входили определение и характеристика лексических средств, используемых авторами веб-сайтов британских университетов для создания положительного образа университета.

Ключевая лексика дискурса сферы высшего образования – это слова с повышенной рекламной ценностью, выражающие концентрированный смысл предложения. Это ряд опорных слов, без которых невозможно сконструировать текст в данной сфере, в частности, все слова с семантикой «бесплатный» (free) и «новый» (new). Отметим, что эти слова, составляющие ключевую лексику, уже являются штампами в рекламе, но, несмотря на это, по-прежнему сохраняют свою рекламную ценность.

Образовательный дискурс британских веб-сайтов университетов имеет широкую адъективацию, без которой невозможно охарактеризовать объект (в данном случае образовательное учреждение и его услуги). Подавляющее большинство прилагательных обладают положительной коннотацией, некоторые приобретают ее в контексте. Для рекламы образовательных услуг свойственно также употребление прилагательных в превосходной степени, а также параметрических прилагательных, которые используются в собственном параметрическом значении, а также для выражения эмоциональной оценки, развивая значение «высокая степень».

Согласно данным, полученным в результате осуществленного лексико-семантического анализа контента Интернет-сайта Оксфордского университета, к ключевой лексике образовательного дискурса британских университетов можно отнести следующие лексические единицы (слова и выражения):

1. Оценочные прилагательные с семантикой «передовой»: advanced, award-winning, cutting-edge, forward-looking, forward-thinking, innovative, leading, leading-edge, pioneering, progressive, etc.; «новый»: (the) latest, modern, (brand) new, state-of-the-art, up-to-date, up-to-the-minute, etc.; «самого высокого уровня»: (the) best, excellent, first-class, (the) highest, leading, outstanding, perfect, premier, top, world-class, world-leading, etc.) «единственный в своём роде»: unique, unrivalled, unparalleled, unmatched.

2. Глаголы в повелительном наклонении: apply, ask, be, become, benefit, book, contact, call, choose, click, decide, discover, enroll, find, follow, get, go, have, join, learn, live, log in, open, order, request, save, search, see, study, take, think, visit, watch.

3. Существительные с семантикой «привилегированное положение»: elite, (historical) position, prestige, reputation, recognition, status, etc.

4. Существительные, относящиеся к концепту «услуга» («услуга-выгода»): offer, service, quality, в том числе с семантикой «преимущество»: advantage, benefit, prospect, «помощь»: advice, assistance, facility, guidance, help, support, solution, с семантикой «выбор»: array, choice, opportunity, option, range, variety, etc.

5. Такие выражения, как to be at the forefront (of), to play a leading role (in), to have a global reputation(for), to have a (major) impact (on), etc. и такие номинативные конструкции, как academic excellence, international reputation, an innovative/entrepreneurial approach (to), etc.

6. Дейктические наречия: now, here, today.

7. Местоимения: you, we.

Таким образом, лексике британского образовательного дискурса сферы высшего образования присущи выразительность, эмоциональная окрашенность, оценочность, причем семантика подавляющего большинства слов текста веб-сайтов положительна.

Кроме того, образовательный дискурс не может обойтись без лексики, принадлежащей научному(или академическому) стилю. Без этой лексики невозможно обозначить предмет, сформулировать предложение в данной сфере. Особо следует отметить лексику, входящую в лексико-семантическую поле (ЛСП) «Образование»:

- Различные аспекты и элементы образовательного процесса: education, research, learning, teaching; (scientific) projects, courses, etc.;
- Участники университетской жизни: students, undergraduates, postgraduates, graduates , alumni, lecturers, scholars, academics, researchers, etc.;
- Интеллектуальный и творческий аспект деятельности образовательных учреждений: knowledge, understanding, idea, skill, talent, ability, potential, creativity;
- Финансовый аспект обучения: subsidy, scholarship, bursary, fee, etc.

Вопрос номинации в образовательном дискурсе веб-сайтов британских университетов представляется очень важным, поскольку существительные выполняют в нем ряд важных функций. Это, прежде всего, ориентационная функция (позволяет адресату найти нужную рубрику при просмотре информации), связанная с ней интродуктивная функция (позволяет быстро ввести читателя в тему данной части текста), а также функция создания имиджа (позволяет задействовать у адресата определенный пласт положительных ассоциаций).

Для создание образовательной среды используется лингводидактическая лексика, которая создает комфортную образовательную атмосферу, способствующую вовлечению учащихся в учебный процесс; применение специализированной доступной лексики, делает коммуникацию более эффективной и стимулирует интерес к обучению.

Высокая продуктивность и большая распространенность в образовательном дискурсе лингводидактических терминов объясняется их способностью выражать признаковую характеристику явлений предметной области лингводидактики: *learner-centered approach*

(подход, ориентируемый на обучаемого); *communication-based teaching* (обучение, основанное на общении); *spontaneous roleplay* (спонтанная ролевая игра); *competence-based education* (обучение, основанное на компетентности).

Следует отметить, что лингводидактическая лексика является основополагающим элементом образовательного дискурса, так как она выполняет ключевые функции по передаче знаний, обогащению языковой компетенции и формированию критического мышления у учащихся, а правильное и целенаправленное ее использование способствует созданию эффективной образовательной среды, способствующей обучению.

Библиографический список

1. Дьякова, Е.Ю. Дискурсивные стратегии образовательного дискурса (на материале анализа Интернет-сайта Оксфордского университета) // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: ВГУ, 2006. – С. 139–148.
2. Ушакова, О.П. Образовательный дискурс в межкультурном диалоге // Наука и современность. – 2010. – № 5–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-diskurs-v-mezhkulturnom-dialoge>
3. Чэнь Си, Ма Сючэнь. Особенности образовательного дискурса в системе институциональных дискурсов // Litera. – 2023. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatel'nogo-diskursa-v-sisteme-institutsionalnyh-diskursov>
4. Яковлева, В. В. Дискурс в образовательной деятельности (терминологический аспект) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – № 11 (853). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursvobra-zovatelnoy-deyatelnosti-terminologicheskij-aspekt>

С.Н. Дубровина
(г. Горки, Беларусь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ ИНФОРМИРОВАНИЯ ПРИ УЧАСТИИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Аннотация. Значение языкового высказывания, как правило, не сводится к его фактическому содержанию. Оно сопровождается множеством дополнительных смысловых оттенков. Таким образом появляются прагматические варианты высказывания. Их реализация возможна, наряду с другими средствами языка, с помощью стилистических средств.

Ключевые слова: языковое высказывание; речевое информирование; стилистические средства; воздействие; значение.

S.N. Dubrovina
(Minsk, Belarus)

IMPLEMENTATION OF PRAGMATIC INFORMATION OPTIONS WITH THE PARTICIPATION OF STYLISTIC MEANS

Abstract. The meaning of a linguistic utterance, as a rule, is not reduced to its actual content. It is accompanied by many additional semantic shades. This is how pragmatic variants of a state-

ment appear. Their realization is possible, along with other means of language, with the help of stylistic means.

Key words: language utterance; speech informing; stylistic means; impact; meaning

Стилистика регулярно включает в спектр своих исследовательских задач проблематику отношения говорящего к высказыванию и использования им на этой основе средств экспрессии. Поскольку значение языкового выражения почти никогда не сводится к предметному, референциальному содержанию, т. е. описанию некоторого фрагмента действительности, на практике такое описание сопровождается множеством самых разнообразных дополнительных смысловых компонентов. По мнению Г.Я. Солганика, неопределенность значения слова, нежестко очерченная областью его предметной отнесенности”, порождает интересную возможность взаимосвязей, взаимопереходов и эволюции” [4, 8].

Отдельные компоненты смысла несут в себе и определенную информацию о системе ценностных представлений говорящего. Применительно к политическому дискурсу это должно пониматься таким образом: *конкретные языковые манифестации способны свидетельствовать о приверженности говорящего некоторым допускающим формальное выражение ценностям.* Именно на основе такой приверженности возможен вывод о релевантности или неуместности определенной формы выражения в конкретной ситуации общения – с учетом ее предмета, социального контекста и взаимного социального статуса коммуникантов.

Применение стилистических средств является важным средством воздействия в политическом дискурсе, поскольку с их помощью происходит разрыв старых ассоциативных связей и установление новых.

В проанализированных текстах политического характера регулярно выявлялись эпитеты с положительной или отрицательной оценочностью, призванные воздействовать на мнение и поведение потенциального адресата. Реализация адресантом коммуникативной интенции информирования с сопутствующей негативной оценкой осуществляется с помощью эпитетов в следующем примере:

Die Christliche Union wird von einem haspelnden Zauderer geführt, der den Heimatwald verließ und nach Berlin marschiert, ohne recht sagen zu können warum. Umringt hat er sich mit uneinsichtigen Herren, die sich durch ihr devotes Verhalten gegen Helmut Kohl als unqualifiziert für das Parlament gezeigt haben.

В высказывании, реализующем речевое информирование со значением *осуждения*, внимание адресата привлекают эпитеты, иллюстрирующие состояние дел в ХДС. Руководит партией “суетливый, нерешительный человек” (*ein haspelnder Zauderer*), окруженный “нерассудительными господами” (*mit uneinsichtigen Herren*). Отрицательная оценка всего высказывания усиливается благодаря эпитету *devot* ‘преданный’, который обладает положитель-

ной заряженностью, однако в данном контексте “работает” на реализацию отрицательной оценочности.

Как показывает материал исследования, в немецком политическом дискурсе широко представлены метафоры. Коммуникативную цель метафоры в этой сфере коммуникации можно сформулировать следующим образом: она призвана содействовать речевому воздействию на реципиента с целью формирования у него определенного мнения о сообщаемой информации. В плане образности метафора, как стилистическое средство, воспринимается не в рамках отдельного слова, а для всего фрагмента текста [1]. Метафорически оформленный текст “содействует вычерчиванию двух ассоциативных линий к различным денотатам” [5, 213].

Метафоры играют важную роль в представлении эмоций. В ходе экспериментального исследования В.Ю. Апресян и Ю.Д. Апресян [2] пришли к выводу, что многие метафоры напрямую связаны с проявлением психических реакций человека. В тех случаях, когда прямое объяснение какого-либо явления по той или иной причине невозможно, говорящий использует различные окольные пути, обращаясь при этом к тем знаниям, которые, по его предположению, уже имеются в опыте адресата. Так, по мнению ученых, реакция души на метафорический образ страха сходна с реакцией тела на холод, отвращения – с неприятными вкусовыми ощущениями, жалости – с физической болью, страсти – с жарой. Менее мотивированные случаи, встречаясь в текстах, воздействуют своей необычностью.

Дж. Лакофф и М. Джонсон [3] также отмечают, что языковые средства эмоций в высшей степени метафоричны. Эмоция практически никогда не выражается прямо, но всегда уподобляется чему-то. Поэтому наиболее адекватным лингвистическим описанием эмоций авторы считают описание через метафоры, в которых эти эмоции концептуализируются в языке. Ученые констатируют тот факт, что человеческая концептуализация вообще носит метафорический характер, иными словами, осмысление человеком более или менее сложных объектов и явлений основывается на переосмыслении базисных понятий человеческого опыта.

Для политического дискурса метафоры важны, потому что метафорические переносы значения обеспечивают расширение семантической структуры лексической единицы, способствуя усилению воздействующей силы слова. В целях иллюстрации можно привести следующий пример:

Die zweite Säule der Globalisierung ist die Privatwirtschaft. Sie ist es, die im Wesentlichen den Mehrwert schafft. Nun gibt es in der Privatwirtschaft natürlich weiße und schwarze Schafe.

“Белые и черные овцы” (*weiße und schwarze Schafe*) должны вызывать ассоциацию с приятностью и неприятностью в частной экономике, способствуя осуществлению речевого информирования с прагматическим оттенком упрека.

Другая разновидность лексической образности – метонимия – встречается в проанализированных нами текстах значительно реже. Как правило, это перенос значения по пространственному признаку. Например:

Das spektakuläre Angebot, Deutschland in die französische Nuklearstrategie einzubinden, soll ablenken und den wichtigsten Bündnispartner besänftigen. Vergebens: Bonn ist gar nicht interessiert.

Метонимическое употребление слов *Deutschland* и *Bonn* призвано воздействовать на чувство национального достоинства граждан ФРГ, участвуя тем самым в осуществлении информирования с прагматическим оттенком возражения.

Особое место в ряду стилистических средств, призванных оптимизировать воздействие в политическом дискурсе, занимает пролепсис. Например:

Steuern senken, Monopolwirtschaft abbauen, Privateigentum schützen, privaten Bodensitz erlauben und einen gemeinsamen Markt mit den ehemaligen Sowjetrepubliken schaffen — damit müsste man anfangen.

За счет конъюнктива глагола и пролепсиса создается прагматический вариант со значением предположения. Благодаря пролепсису адресант высказывания как бы раскладывает “по полочкам”, а затем обобщает и подытоживает возможные шаги в целях улучшения экономического положения России.

Антитеза, или противопоставление несет в себе определенный прагматический эффект, поскольку она нацелена на создание контрастных ассоциаций в сознании адресата. Стилистическая потенция противопоставлений проявляется ярко тогда, когда они не представлены в тексте в виде привычных пар: противоположность значений выражается неожиданными словами и зависит от контекста. Например:

Die großen Parteien verkünden die heiße Phase des Wahlkampfs – und verlieren. Die Grünen schweigen stille – und gewinnen.

В приведенном примере осуществляется двойное противопоставление. Антонимическая пара *verlieren* / *gewinnen* ‘проиграть / выиграть’ ясна и вне контекста, а противопоставление слов *verkünden* ‘провозгласить’ и *schweigen* ‘молчать’ имеет контекстуальную “привязку”. Высказывание представляет прагматический вариант информирования с дополнительной интенцией возражения.

Ирония в политическом дискурсе достигается за счет обращения к когнитивным способностям и коммуникативному опыту адресатов. При этом нередко происходит апелляция к их чувству юмора, как это видно из следующего примера:

Im Kampf um Wählerstimmen alter und neuer Genossen kennt der SDP-Vorsitzende Bisky keine Gnade: Jetzt singt er sogar.

Автор описывает предвыборную деятельность лидера СДПГ, умело создавая ироничный контекст за счет слов *Gnade* ‘милость’ и *singen* ‘петь’, внешне совершенно неуместных для контекста политического дискурса. Таким образом, возникает речевой акт информирования с прагматическим оттенком осуждения.

В нижеследующем примере сравнение политиков с нетрезвыми людьми и детьми привлекает внимание адресата и также воспринимается с иронией, хотя общая направленность информативного высказывания заключается в реализации упрека:

Nicht nur Betrunkene und Kinder sagen die Wahrheit. Manchmal übermannt es auch Politiker. Das passiert meist, wenn sie neu sind im Geschäft – oder sehr lange dabei und nichts zu verlieren haben.

Анализ текстовых репрезентаций немецкого политического дискурса показал, что при описании политических событий используются фразеологические обороты, афоризмы, перефразированные пословицы. Пример из выборки:

Zum Wettbewerb um die besseren Konzepte im Wahlkampf gehört die Personalisierung. Dafür haben wir das Kompetenzteam. Aber es gibt Zeiten, in denen man den Bären jagt, und Zeiten, da man das Fell des Bären verteilt. Im Moment sind wir auf der Jagd.

Отстаивая позицию ХДС, автор перефразирует известную пословицу, что оптимизирует реализацию интенции возражения.

Помимо описанных выше традиционных стилистических средств, в современном политическом дискурсе широко используются и так называемые «нетрадиционные лексические средства». Так, относительно недавно в «газетную моду» вошло использование окказиональных слов, большинство которых предназначено для выполнения рекламной функции. Окказиональное словообразование, связанное с особенностями современного словоупотребления в СМИ, являет собой образец отклонения от общепринятой нормы и выступает в политическом дискурсе как важный стилистический прием. Примером может служить следующее высказывание:

Die SPD ist ein Bestiarium mit einer vielfältigen politischen Tierwelt.

Окказиональное *Bestiarium* возникло за счет словообразования: (*Bestia*+*Aquarium*).

Аббревиатуры и производные от них при истолковании получают произвольно-шутливое значение. В принципе, аббревиатуры-новообразования характерны для названия политических партий, самих политиков.

Аффиксация – продуктивный в словообразовательном отношении способ. Такие формы имеют сильный апеллятивный «заряд» и легко запоминаются, особенно если они образованы от фамилии какого-либо политического деятеля. Образцы так называемой язвительно-каламбурной окказиональной паронимии:

Die Union hat ihr Potenzial offenbar ausgeschöpft und bleibt bei 39 Prozent hängen, während die FDP nach ihren Möllemanniaden in den einstelligen Prozentbereich gesackt ist.

Автор приведенного высказывания обвиняет лидера СвДП в отсутствии высокого рейтинга партии, обращаясь к фоновым знаниям читателя, помогающим ему расшифровать слово *Möllemanniaden* как ‘серенады, исполняемые В.Меллеманом’.

По наблюдениям над материалом выборки, функцию важного стилистического средства могут выполнять и графические средства. Пресса располагает различными средствами передачи неявной оценки. Среди графических знаков, способствующих выражению имплицитной оценки, можно выделить кавычки. Кавычки осуществляют установление дистанции между автором высказывания и автором оценки, заложенной уже в прямой функции кавычек. С их помощью автор передает, что сам он не разделяет оценку, данную в кавычках, и не рекомендует ее читателям. На этой основе и развиваются различные прагматические эффекты.

Псевдочитирование – важная прагматическая функция кавычек. Здесь «закавычивается» понятие, называемое словом, а не прямая речь (выделение которой и есть основная техническая функция кавычек). Необходимость такого графического выделения определяется несогласием автора со справедливостью отнесения данного понятия к описываемому предмету. Кавычки помогают намекнуть, что названные лица вовсе не являются политическими деятелями или демократами, но лишь только претендуют на эту роль. Иначе говоря, кавычки выступают как аналог эксплицитного вербального средства «так называемые».

Анализ использования стилистических средств позволил сделать вывод, что основную роль в создании прагматических вариантов информирования на стилистическом уровне языка играют эпитеты. Наиболее представленным средством образности в этом процессе являются метафоры.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.М. Стереотипное и индивидуальное в научной метафоре // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1999. – С. 161–180.
2. Аперсян, В.Ю., Апресян, Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 27–35.
3. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 126–172.
4. Солганик, Г.Я. Значение слова и представление // Семантика слова и синтаксические конструкции. – Воронеж: Изд-во ВГПИ, 1987. – С. 6–15.
5. Riesel, E., Schendels E. Deutsche Stilistik. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.

ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА РЕКЛАМЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию языковых и стилистических особенностей англоязычной рекламы как инструмента воздействия на целевую аудиторию. В работе анализируются ключевые приемы, используемые в рекламных текстах для привлечения внимания, формирования эмоционального отклика и стимулирования потребительской активности.

Ключевые слова: реклама, рекламный слоган, фонографические средства, лексические средства, синтаксические средства.

T.G. Klikushina, V.S. Galtsina
(Taganrog, Russia)

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF THE ADVERTISING LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the study of linguistic and stylistic features of English-language advertising as an instrument of influence on the target audience. The work analyses the key techniques used in advertising texts to attract attention, form an emotional response and stimulate consumer activity.

Key words: advertising, advertising slogan, phonographic devices, lexical devices, syntactic devices.

Согласно определению из словаря русского языка С.И. Ожегова, понятие «реклама» трактуется как «оповещение различными способами для создания широкой известности кому-либо, чему-либо с целью привлечения потребителей, зрителей и т. д.» [25]. Реклама – это «направление в маркетинговых коммуникациях» [27], «в рамках которого производится распространение информации для привлечения внимания к объекту рекламирования с целью формирования или поддержания интереса к нему» [31].

В рамках данного исследования мы рассмотрим стилистические и языковые средства, наиболее часто встречающиеся в рекламных текстах. Применяемые стилистические и языковые приемы на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях, делают текст более выразительным, запоминающимся и в большей степени вызывают у потребителей положительные эмоции при восприятии рекламируемого товара.

Рекламный текст содержит «письменное изложение наиболее важных аргументов и призывов, которые должны помочь решить поставленные задачи» [8]. При написании рекламного текста учитываются: 1) предыдущие варианты рекламы, 2) реклама конкурирующих фирм, 3) отзывы потребителей, 4) социологические опросы и т. д. Для достижения наилучших результатов в продвижении товаров и услуг реклама должна иметь: 1) простое, краткое содержание, 2) легкий для запоминания слоган, 3) запоминающийся образ, раскрывающий

уникальность товара или услуги, 4) музыкальное сопровождение, 5) графический дизайн не только текста, но и изображаемого товара или услуги и т. д.

В Таблице 1 представим наиболее значимые языковые и стилистические приемы для создания выразительных рекламных текстов и слоганов.

Таблица 1 – Три основных типа изобразительных средств в рекламном тексте

Фонографические средства	Лексические средства	Синтаксические средства
фонетическая компрессия	эпитет	односоставные предложения
аллитерация	антитеза	парцелляция
ассонанс	метафора	анафора
рифма	гипербола или преувеличение	параллельные конструкции
ритм	метонимия	умолчание
апокопа	каламбур	риторический вопрос
		риторическое восклицание

Приведем контекстуальные примеры рекламных текстов с учетом трех основных типов изобразительных средств, используемых в них: фонографические, лексические и синтаксические.

Фонографические средства

Фонетическая компрессия прослеживается в редукции вспомогательных глаголов, нарушении фонетической нормы. Например, «'ll» вместо «will»; «'re» вместо «are». Приведем пример рекламы: «It'll blow your mind away» (Burger King) [4], «The New Opel Crossland X. It's A Good Life» (Opel) [26]. «You Don't Just Eat 'Em/ you STACK 'em (Pringles) [30].

Аллитерация. Данный прием является особым стилистическим средством, которое позволяет создать дополнительный музыкально-мелодический оттенок высказывания за счет повторения согласных звуков [22].

Рассмотрим пример рекламы фруктового мороженого «Popsicle»: «Anything's possible with Popsicle. If it's Popsicle, it's possible!» (Popsicle) [29]. Сочетание звуков [p] и [s] выступает примером аллитерации, благодаря чему реклама приобретает особое благозвучие, ритмичность и, разумеется, прочно врезается в память потенциальных потребителей.

Также примерами использования данного стилистического приема являются следующие слоганы: «The Car That Cares» (KIA Motors) [17], «Cool to the core» (Nestea Cool, bottled iced tea) [23].

Ассонанс. Любое высказывание с повторением гласных звуков, в частности в слогане, становится более емким, усиливается семантическое и/или звуковое значение слова, а также достигается гармонизация предложения.

Рассмотрим рекламу коктейля для загара: «Ed Hardy Sun Day Fun Day Dark Sun» (Sun Day Fun Day) [33]. За счет повторения гласных звуков слоган звучит ритмично. Кроме того, обратим внимание на рифму – созвучие чередующихся звуков [ʌ], [ei], [a:] способствует лучшему восприятию, позволяет запомнить информацию и, следовательно, увеличить доверие к бренду.

Ритм заключается в равномерном чередовании каких-либо элементов, например: «The King oF The Jews for The King oF Beers (Budweiser) [3].

Апокопа заключается в выпадении одного или нескольких звуков в конце слова, в основном конечного безударного гласного, что приводит к сокращению слова. Для англоязычной рекламы наиболее характерно отсутствие конечного согласного звука «g» в аффиксе «-ing», который обозначается апострофом: «It's Finger Lickin' Good!» (KFC) [16]. Лексические средства

Наиболее распространенным средством для создания положительной эмоциональной оценки и окраски товара служит эпитет. Данный прием позволяет потребителю «видеть» товар, ощущать его вкус, восполняя отсутствие возможности наглядного ознакомления.

В рекламе популярной британской косметики Dove употребление эпитетов «effective», «beautiful» будет ассоциироваться исключительно с их брендом: «Dove: Effective protection. Beautiful result» (Dove) [11].

Антитеза базируется на резком противопоставлении, противоположности образов и понятий [25].

К примеру, дезодорант Ахе использует следующий рекламный слоган: «Wake up in slow motion ... end up in high speed» (AXE) [2]. В качестве антитезы в этом слогане фигурируют контекстуальные антонимы «wake up» «end up», «slow» и «high».

Также примерами рекламных компаний, использовавших антитезу, являются: «Cholesterol hates it. You'll love it» (йогурт Danacol от фирмы Danone) [9].

«Рекламная» метафора «дает возможность осмысления одних объектов через свойства или качества других» и нацелена на создание оригинального рекламного образа и/или привнесение какого-либо оценочного эффекта в рекламный текст [21]. В рекламе машины ауди идет образное сравнение огненного шлейфа, который она оставляет, двигаясь с огромной скоростью, как огонь: «Audi. The perfect firestorm» (Audi car) [14]. «Thirst knows no season/ Drink Coca-Cola» (Coca-Cola) [7].

Гипербола или преувеличение. Согласно определению из словаря С.И. Ожегова, «гипербола – это слово или выражение, заключающее в себе преувеличение для создания художественного образа» [25].

Ярким примером употребления гиперболы в рекламных слоганах является фирма Gillette, производящая мужские станки для бритья: «Gillette The Best a Man Can Get» (Gillette) [15]. Реклама айфона Apple доказывает, что он – самый лучший: «The Power to Be Your Best» (Apple) [1].

Метонимия строится на основе близости, смежности понятий и образов при употреблении одного слова вместо другого [25].

В рекламе кроссовок Nike указана новая линейка «видимого воздуха». Таким образом, мы видим прозрачную амортизационную капсулу с воздухом, а в целом подразумеваем всю кроссовку «Kiss My Airs» (Nike Air Vapormax) [24].

Каламбур. Одна из ведущих компаний по производству молочных продуктов Danone рекламирует свой продукт следующим образом: «Activia. Actively good» (Activia) [10]. Игра слов, основана на омонимии с названием бренда, что способствует лучшему запоминанию продукта.

Синтаксические средства

Односоставные предложения. Наиболее часто используемый прием, зачастую это предложения, «в которых есть только один главный член – подлежащее или сказуемое» [37]. Например: «Chrysler. Drive=Love» (Chrysler) [6].

Парцелляция представляет собой конструкцию экспрессивного синтаксиса, т. е. «намеренное расчленение связанного текста на несколько пунктуационно и интонационно самостоятельных частей» [25].

Например, реклама сайта продаж: «Buy it. Sell it. Love it» (ebay) [12]. При этом четко акцентируется каждая часть текста, чтобы внимание читателя было обращено на каждую из них.

Анафора представляет собой «повторение начальных частей (звуков, слов, синтаксических или ритмических построений) смежных отрезков речи (слов, строк, строф, фраз)» [36]. Единоначалие наблюдается в рекламной кампании Kodak: «Share moments. Share life» (Kodak) [18]. На этом примере показано, как использование анафоры влияет на узнаваемость названия бренда.

Параллельные конструкции – это «близкие по значению, но выраженные различными синтаксическими единицами конструкции» [32]. Например: «Live in your world. Play in ours» (PlayStation) [28].

Умолчание – «стилистический прием, при котором выражение мысли остается незаконченным, ограничивается намеком» [34]. Например, реклама батареек фирмы Energizer,

где мы видим не только морфемный повтор окончания -ing, символизирующего движение, но и недосказ, то есть батарейки будут работать вечно, есть надежда, что так: «It keeps going, and going, and going...» (Energizer) [13].

Риторический вопрос – это «вопрос-утверждение, который не требует ответа» [19], как в рекламе бытовой техники фирмы Toshiba: «Hello, Tosh. Got a Toshiba?» (Toshiba) [35].

Далее мы рассмотрим риторическое восклицание как «прием передачи кульминации чувств, различных эмоций» [19]. В создании рекламных текстов, слоганов данный прием оказывает эмоциональное воздействие на аудиторию через передачу чувств. В результате потребитель, увидев риторическое восклицание, связывает его с чем-то правдивым, словно приковывает внимание, как в объявлениях из области «Осторожно! Опасно!», но тем не менее убеждает его купить товар, как уникальное средство, решающее все проблемы. Например: «The customer is always and completely right!» (Marks & Spencer) [20]. Слоган магазина Marks & Spencer убеждает покупателя, что все товары и услуги предоставлены только для него и он всегда прав. В рекламе машины Chevrolet мы понимаем, что призыв посмотреть на машину, протестировать и купить ее, действительно сработает, а тем более, что она способна ездить по любым дорогам: «See the USA in your Chevrolet.... The road isn't built that can make it breathe hard! Eye it – try it – buy it!» (Chevrolet) [5].

Таким образом, подводя итоги, можно сделать вывод, что реклама носит информационный характер. Язык рекламных текстов и слоганов представляет собой не только сложное с лингвистической точки зрения явление, но и направлено на манипулирование потребителем, затрагивая его чувства и эмоции. Основная цель рекламы – привлечь потребителя, а сделать это можно только благодаря «цепкой» фразе, узнаваемому визуальному образу, постоянным героям рекламных роликов, графическому дизайну упаковки и т. д., то есть комплексу вербальных и невербальных приемов. Поэтому язык рекламы богат средствами художественной выразительности и другими лингвистическими приемами. В ходе исследования мы проанализировали более 115 рекламных текстов и слоганов, взятых из Интернет-ресурсов в свободном доступе. Среди наиболее широко используемых приемов мы выделили аллитерацию (20 раз), эпитет (11 раз), антитеза (10 раз), метафора (15 раз), гипербола (10 раз), рифма (12 раз), парцелляция (21 раз), анафора (9 раз), риторическое восклицание (8 раз). Удивительным, на наш взгляд, было небольшое число использования иронии, метонимии, сленга, умолчания, что еще раз подчеркивает тот факт, что рекламодатели хотят сделать свой продукт или оказывать услуги действительно не в шуточной форме и четко договаривая и указывая на все достоинства и недостатки своей продукции и оказываемых услуг на понятном для любой целевой и возрастной аудитории языке.

Библиографический список

1. Apple – URL: <https://rutube.ru/video/8c4b828cf12876cf5a7608f3262c50f2/> [Дата обращения: 10.05.2025].
2. AXE – URL: <https://neuroflash.com/blog/slogans-claims-of-cosmetic-brands/> [Дата обращения: 09.05.2025].
3. Budweiser Street Art: It's Not Meant to be Permanent | HuffPost – URL: [Дата обращения: 05.05.2025].
4. Burger King – URL: <https://i2-prod.mirror.co.uk/incoming/article7251486.ece/-ALTERNATES/s1200/httpswwwyoutube.com/watch?v=5J31AT7viqowwomennotobjects4.jpg> [Дата обращения: 07.05.2025].
5. Chevrolet – URL: <http://www.textart.ru/database/slogan/3-car-brand-advertising-slogans.html> [Дата обращения: 05.05.2025].
6. Chrysler – URL: <http://www.textart.ru/database/slogan/3-car-brand-advertising-slogans.html> [Дата обращения: 05.05.2025].
7. Coca-Cola [Дата обращения: 05.05.2025].
8. Гойхман, О. Я., Лейчик, В. М. Реклама: язык, речь, общение. – М.: Инфра-М, 2008. – 288 с. – URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=372523> [Дата обращения: 02.05.2025].
9. Danacol – URL: <https://slogansmith.blogspot.com/2013/07/cholesterol-hates-it-youll-love-it-part.html> [Дата обращения: 01.05.2025].
10. Database of slogans | Yogurt slogans | Slogan, yogurt advertising – URL: <http://www.textart.ru/advertising/slogans/food/yogur-slogans.html?ysclid=mbto394d1k8467-84771> [Дата обращения: 03.05.2025].
11. Dove Historic slogans and claims of cosmetic brands – neuroflash – URL: <https://neuroflash.com/blog/slogans-claims-of-cosmetic-brands/> [Дата обращения: 02.05.2025].
12. Ebay – URL: <https://www.hongkiat.com/blog/77-catchy-and-creative-slogans/> [Дата обращения: 01.05.2025].
13. Energizer – URL: <https://www.examples.com/business/famous-company-taglines-slogans.html> [Дата обращения: 01.05.2025].
14. 15 Creative Visual Metaphors in Advertising: Examples and Tips – URL: <https://www.creatopy.com/blog/visual-metaphors/> [Дата обращения: 01.05.2025].
15. Gillette – URL: <https://reasoningforthedigitalage.com/wp-content/uploads/2017/04/0510-gillette-main-a.jpg> [Дата обращения: 25.03.2025].
16. KFC – URL: <https://www.foxnews.com/food-drink/kfc-borrowing-famous-brands-slogans-finger-lickin-good-replacement> [Дата обращения: 18.04.2025].
17. KIA Motors – URL: <https://www.sloganlist.com/car-slogan/kia-motors-slogans.html> [Дата обращения: 03.03.2025].
18. Kodak – URL: <https://www.hongkiat.com/blog/77-catchy-and-creative-slogans> [Дата обращения: 07.04.2025].
19. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов: [более 4500 слов и выражений]. – Москва: Эксмо, 2006. – 669 с. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-komlev/index.htm> [Дата обращения: 17.01.2025].
20. Marks & Spencer – URL: <https://www.advergize.com/advertising/40-best-advertising-slogans-modern-brands/> [Дата обращения: 07.01.2025].
21. Мачушенко, Т.С. Метафора в рекламных текстах / Т. С. Мачушенко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 12 (146). – С. 633–635. – URL: <https://moluch.ru/archive/146/40984/> [Дата обращения: 15.03.2025].
22. Мещерякова, М.И. Литература в таблицах и схемах. Теория. История. Словарь. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 224 с. – URL: <https://djvu.online/file/epifim1IUu3LF?ysclid=mbux-nttds5220843650> [Дата обращения: 07.01.2025].
23. Nestea Cool, bottled iced tea. – URL: <https://www.slogansmotto.com/slogan/7641/> [Дата обращения: 05.01.2025].

24. Nike Air Varormax – URL: [Дата обращения: 05.01.2025].
25. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова: 25-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 973 с. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/206942> [Дата обращения: 05.03.2025].
26. Opel – URL: <https://i.pinimg.com/originals/b4/7b/54/b47b541138457a61ee86176613c1fca6.jpg> [Дата обращения: 10.01.2025].
27. Пономарёва, С. В. Реклама. – СПб.: Нева, 2004. – С. 9.
28. PlayStation – URL: <https://www.examples.com/business/famous-company-taglines-slogans.html> [Дата обращения: 10.02.2025].
29. Popsicle – URL: <https://www.sloganlist.com/food-slogans/popsicle-slogans.html> [Дата обращения: 09.02.2025].
30. Pringles – URL: <https://www.dafont.com/fr/forum/read/257551/pringles-you-don-t-just-eat-em-font?highlight=582089> [Дата обращения: 10.01.2025].
31. Реклама. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Реклама> [Дата обращения: 03.02.2025].
32. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. – Москва: Просвещение, 1976. – 543 с. [Дата обращения: 10.03.2025].
33. Sun Day Fun Day – URL: <https://cdek.shopping/p/5600693/kokteil-dlya-zagara-sun-day-fundaydark-300ml-tanovations> [Дата обращения: 10.02.2025].
34. Толковый словарь русского языка / Винокур Г. О., Ларин Б. А., Ожегов С. И., Томашевский Б.В., Ушаков Д.Н. – М.: Государственный институт «Советская энциклопедия» (т. 1): ОГИЗ (т. 1): Государственное издательство иностранных и национальных словарей (т. 2–4), 1935–1940. – URL: <https://bigenc.ru/s?q=умолчание> [Дата обращения: 13.02.2025].
35. Toshiba – URL: <https://www.examples.com/business/famous-company-taglines-slogans.html> [Дата обращения: 01.03.2025].
36. Шарков, Ф.И. Коммуникология: энциклопедический словарь-справочник. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и Ко", 2009. – С. 508. – 768 с. – URL: <https://studfile.net/preview/5850738/> [Дата обращения: 04.04.2025].
37. Большая Российская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: [Дата обращения: 15.03.2025].

Т.Г. Кликушина, М.О. Зиздо
(г. Таганрог, Россия)

ВЕРБАЛЬНОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В РЕКЛАМЕ И PR

Аннотация. В статье представлен анализ механизмов вербальных манипуляций в рекламе и PR. Рассматриваются теоретические аспекты понятий «манипуляция» и «манипулирование» и их практическое применение на примере стилистических фигур, используемых на разных уровнях языка и стратегий, направленных на стимулирование потребителей. Отдельное внимание уделяется особенностям неманипулятивной рекламы, как современной тенденции.

Ключевые слова: Реклама, тексты рекламы, пиар; вербальные манипуляции; манипулятивные приемы; лингвистические приемы; стратегии коммуникации; эффективность коммуникации; этическая ответственность в рекламе; критическое восприятие рекламы.

VERBAL MANIPULATION IN ADVERTISING AND PR

Abstract. The article presents an analysis of the mechanisms of verbal manipulations in advertising and PR. It examines the theoretical aspects of the concepts "manipulation" and "manipulating" and their practical application through stylistic figures used at different language levels and strategies aimed at stimulating consumers. Special attention is given to the non-manipulative advertising as a contemporary trend.

Key words: Advertising, advertising texts, public relations (PR), verbal manipulations, manipulative techniques, linguistic techniques, communication strategies, communication effectiveness, ethical responsibility in advertising, critical perception of advertising.

В современном мире реклама и PR играют ключевую роль в формировании общественного мнения и потребительского поведения. В условиях усиливающейся конкуренции на рынке компании все чаще используют вербальные манипуляции для привлечения внимания аудитории и формирования позитивного имиджа. Понимание механизмов, лежащих в основе этих манипулятивных стратегий, приобретает особую значимость для профессионалов в сфере маркетинга, рекламы и коммуникаций.

Изучение вербальных манипуляций не только помогает определить их ключевые приёмы и методы, но и способствует оценке их воздействия на восприятие информации потребителями. Анализ конкретных примеров рекламных кампаний и PR-акций позволяет глубже понять, как эти приемы функционируют на практике и какую роль они играют в эффективности коммуникации.

В настоящее время в лингвистических и психолингвистических работах и исследованиях мы сталкиваемся с терминами «манипуляция» и «манипулирование» [6]. И. В. Савельева и Л. И. Рюмина считают, что манипуляцию можно представить «в качестве такого психологического воздействия на человека, в процессе которого он выступает объектом, с которым выполняются некие действия, направленные на то, чтобы «прибрать его к рукам» с помощью махинаций, отвлекающих уловок и приемов» [11, 12]. Таким образом, мы, как манипуляторы, так или иначе используем другого человека, как инструмент для достижения своей цели, а также выгоды.

Г. А. Копнина рассматривает рекламные или креолизованные тексты (далее – РТ) с двух точек зрения: прагматической и функциональной: 1) РТ способствуют продвижению товаров и услуг, направлены на рост их продаж; 2) креолизованный текст «выступает как средство массовой коммуникации и специфическая форма языкового воздействия (манипуляции)» [7]. Таким образом, реклама способствует выработке стратегий, направленных на ма-

нипулирование поведением потребителей, учитывая их потребности, базирующихся на их эмоциях и чувствах.

Производитель любого товара, также как и создатель рекламы, всегда принимает во внимание для кого он его производит, с учетом: пола, возраста, уровня образования и т.д. Основная цель – это сделать все возможное, чтобы потребитель купил именно данный товар. Поэтому РТ должен представлять собой «целостность – смысловое и коммуникативное единство» [5, 92]. Таким образом, рекламисты моделируют ситуацию при помощи языковых особенностей и принципов коммуникации с целью манипуляции и скрытого влияния на адресата для достижения желаемого результата, т.е. покупки товара или приобретения услуги.

При манипуляции в РТ могут применяться следующие приемы: подмена субъекта оценки (авторская оценка товара подменяется оценкой вызывающего доверие персонажа [3]) “Let’s be honest – If Flora wouldn’t perform in the kitchen, Chef Ramsay wouldn’t put his name to it.” (Flora) [16]; количественная и качественная гиперболизация оценки “There’s no taste like Heinz” (Heinz) [21]; переход неградуированных понятий в градуированные “Almost silent vacuum cleaner” [14]; переход дескриптивных понятий в дескриптивно-оценочные “Made in China” [32]; использование парадоксальных и метафорических интенсификаторов оценки “Polar Fresh Mints will give your breath an A-plus too” [19]; подача сведений в форме общеизвестных банальных истин “Every housewife knows that...”[31].

Для того, чтобы покупатель высказал свое мнение о продукте или купил его, необходимо завладеть его вниманием. Это возможно благодаря креативным рекламистам, использующим разные фигуры речи в РТ. Действительно, чем ярче и нестандартно будет оформлена реклама, тем больше у нее будет зрителей, а соответственно, потенциальных покупателей рекламируемого товара. Поэтому многие РТ специально оформлены с использованием фигур речи и с нарушением норм языка.

Приведем примеры употребления наиболее распространенных фигур речи в РТ, которые реализуются на различных уровнях языка: графическом, фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом.

- Графический уровень. При графическом оформлении рекламы используются различные шрифты, выделения прописными буквами, нарушения орфографии (графоны): “The Green Tea with the most EGCG on Earth. Snapple” [30]. “OH DEER/ IT’S HARD TO SPEL/ WHEN YOUR HUNGRY/ IF YOU KEAP MAKING TYPING MISTAKES/ GRAB YOURSELF A SNICKERS FAST” [28]. Приведенные примеры показывают, как графические особенности добавляют сообщению экспрессивности и выразительности [2].

- Фонетический уровень. Для привлечения внимания используются аллитерации: “Twix & Tea/ Happy Together” (Twix) [33]; “M & M’ s” [22], ассонансы: “Creamy. Dreamy. Icy.

Chocolatey” (Mc Café) [25], звукоподражания: “Zoom-Zoom” (Mazda) [24] и рифмы: “Once you pop, You can’t stop!” (Pringles)[27]. Рифма особенно распространена в рекламных текстах, так как легко запоминается.

- Морфологический уровень. Рекламистами используются следующие морфемы: суффикс -est: “Cheapest Tesla yet” (TESLA)[29]; “The strongest lengths you can see and feel” (L’Oréal Paris Elvive), префикс -un “Goes on unseen” (Dove) [9]. Часто встречается повелительное наклонение у глагола: “open happiness” (Coca-Cola) [17].

- Лексический уровень. В рекламных текстах используются средства выразительности, такие как метафоры: “Red Bull gives you wiings” (Red Bull) [3], олицетворения: “Unleash a Jaguar” (Jaguar)[3], “The shoe works if you do.” (Nike) [26] и гиперболы: “Mars/ Truck size” (Mars) [23]; “Coffee. You can sleep when you’re dead!” [18] На данном уровне также очень эффективно создание и использование несуществующих слов Choco-tastic (Kinder).

- Синтаксический уровень. РТ зачастую краткие, очень простые, нацелены на массовую аудиторию, а следовательно представляют собой простые предложения, не нагромождаются сложными синтаксическими конструкциями, вопросы [1; 4]. Очень много односоставных предложений: “Chevrolet. An American Revolution” (Chevrolet) [3], встречаются парцелляция “big, beefy, bliss.” (Big Mac) [15] и повторы: “Have a break, have a KitKat” (KitKat) [3]; “Extra easy. Extra value” (Extra Mile) [20].

Но все ли так однозначно? Вся ли реклама является манипулятивной? Авторитетные авторы склоняются к тому, что любая реклама – это манипуляция. Другие же считают, что реклама может использовать различные стратегии и техники, и не все из них направлены на манипуляцию.

Однако, можно ли однозначно утверждать, что реклама всегда является манипулятивной? Некоторые авторитетные исследователи, такие как Д. Мейерс-Леви, Г.Г. Щепилова, придерживаются мнения, что любая реклама представляет собой манипуляцию [8;13]. В то же время, существуют иные точки зрения, согласно которым реклама может применять разнообразные стратегии и подходы, и не все из них направлены на манипуляцию аудиторией [4; 9].

О.Н. Паршина отмечает, что неманипулятивную рекламу отличает предоставление конкретного факта, подтвержденного авторитетным источником: результатами тестирования, эксперимента, опроса и т.д. (“Toyota Camry: Ranked #1 in reliability by Consumer Reports for 10 years” (Toyota)). Цель данного типа рекламы – информирование клиента о конкретных характеристиках продукта (“Starbucks: Freshly brewed coffee, ethically sourced beans” (Starbucks)). Особенностью также является ее «прозрачность», выраженная в предложении сравнить тарифы, качество услуг с аналогами от других производителей, что подчеркивает уверенность в конкурентоспособности (“State Farm: Get a free quote and compare our rates” (State Farm)) [9].

Мы все прекрасно понимаем, что реклама, а в частности РТ направлены на манипулирование потребителями, но важно соблюдать грань и не вводить в заблуждение потребителя, а тем более обманывать его. Приемы вербального манипулирования, несомненно, повышают эффективность рекламы, так как красиво оформленное сообщение сводит к минимуму критическое осмысление. В условиях высококонкурентного рынка потребители все более осознанно подходят к выбору товаров и услуг, и часто ищут информацию, которая могла бы помочь им сделать осмысленный выбор. Если реклама констатирует факт и предлагает прозрачные данные о продукте или услуге, это способствует повышению уровня доверия и удовлетворенности клиентов. Подобный подход также укрепляет репутацию компании, которая готова открыто делиться информацией без искажения или манипуляций.

Таким образом, вербальное манипулирование является неотъемлемой частью современной рекламы и PR. Использование различных лингвистических приемов и стратегий позволяет рекламодателям привлекать внимание, создавать запоминающиеся образы и побуждать к покупке. В то же время, важно учитывать этическую сторону применения манипулятивных техник. Современные исследования подчеркивают необходимость прозрачности и ответственности в рекламной коммуникации, особенно в условиях растущей осознанности потребителей. Эффективная реклама должна сочетать привлекательность с честностью, предоставляя конкретную информацию и избегая чрезмерных манипуляций, что способствует укреплению доверия и долгосрочным отношениям с клиентами. Таким образом, понимание механизмов вербальных манипуляций позволяет как специалистам по маркетингу и PR более этично и эффективно реализовывать свои стратегии, так и потребителям – более критически воспринимать рекламные сообщения.

Библиографический список

1. Акопова, А. С. Манипуляция как компонент эффективной коммуникации // Гуманитарные и социальные науки, – 2016. – № 6. – С. 33–39.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов // И. В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
3. Герасимова, А. С., Шахова, А. А. Манипулятивные стратегии в современной английской рекламе и их передача на русский язык // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2019. – № 4 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/manipulyativnye-strategii-v-sovremennoy-angliyskoy-reklame-i-ih-peredacha-na-russkiy-yazyk> [Дата обращения: 01.04.2025].
4. Гринберг, Т. Э. Рекламный политический портрет в системе массовой коммуникации. URL: <https://www.dissercat.com/content/reklamnyi-politicheskii-portret-v-sisteme-massovoi-kommunikatsii?ysclid=mbdooe2amk309422720> [Дата обращения: 14.03.2025].
5. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ: ЗАО «Типографкомплекс», 2000 – 308 с. – URL: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1748782199&tld=ru&lang=ru&name=%5BDeik_T.A._van%5D_YAzuek._Poznanie._Kommunikaciya\(libcats.org\).pdf&text=4](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1748782199&tld=ru&lang=ru&name=%5BDeik_T.A._van%5D_YAzuek._Poznanie._Kommunikaciya(libcats.org).pdf&text=4) [Дата обращения: 10.03.2025].

6. Ильин, А. Н. Специфика влияния рекламы на субъективные качества человека / А. Н. Ильин // Вестник НГУ. – Серия: Психология, 2010. – Том 4. – Выпуск 2. – С. 105–115. URL: <https://lib.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/1361> [Дата обращения: 05.02.2025].
7. Копнина, Г. А. Речевое манипулирование. – Флинта; Наука, 2014. – С. 170–170.
8. Мейерс-Леви, Д. Как потребители воспринимают рекламные сообщения: обобщённая теория убеждения / Д. Мейерс-Леви, П. Малавийя // Реклама: теория и практика, 2004. – № 5. – С. 52–77.
9. Паршина, О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2005. – 48 с.
10. Пирогова, Ю. К. ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений) / Ю.К. Пирогова // Проблемы прикладной лингвистики. – М., 2001. – С. 209–227.
11. Рюмшина, Л. И. Манипулятивные приёмы в рекламе / Л.И. Рюмшина. – М.: Издательский центр “Март”, 2004. – С. 15–16.
12. Савельева, И. В. Манипулятивность в обыденном политическом дискурсе // Вестник КемГУ, 2015. – №4–4 (64). – С. 216–220.
13. Щепилова, Г. Г. Реклама: учебник для академического бакалавриата / Г. Г. Щепилова, К. В. Щепилов: 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 381 с.
14. Best Quiet Vacuum Cleaners 2025: (Almost Silent!) Reviews. – URL: <https://soundproofgeek.com/best-quiet-vacuum-cleaner-reviews> [Дата обращения 05.02.2025].
15. Big Mac. URL: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=80cd0756ce90bc986746905a34be27db_1-5320304-images-thumbs&n=13 [Дата обращения: 07.02.2025].
16. Chef Gordon Ramsay X Flora. URL: <https://www.floraprofessional.com/en-gb/articles/gordon-ramsay> [Дата обращения: 05.03.2025].
17. Coca-Cola. – URL: https://ya.ru/images/search?img_url=https%3A%2F%2Fframerusercontent.com%2Fimages%2FAyB5vxPn9QHZQphU2bV4aDBbMqE.png [Дата обращения: 15.02.2025].
18. Coffee. – URL: <https://i.ebayimg.com/images/g/vMcAAOSwDQhbr5h~/s-l1600.jpg> [Дата обращения: 10.02.2025].
19. Desperate Housewives: Season 2, Episode 16 script | Subs like Script. – URL: https://subslikescript.com/series/Desperate_Housewives-410975/season-2/episode-16-There_Is_No_Other_Way [Дата обращения: 05.01.2025].
20. Extra Mile. – URL: https://s3images.coroflot.com/user_files/individual_files/large_373477_SJDWBOO2t4UlxJVUdniFRlh6p.jpg [Дата обращения: 05.04.2025].
21. Heinz Tomato Ketchup Commercial. – URL: <https://www.hatads.org.uk/catalogue/record/a13c7b51-a752-4a4b-b94e-946661df62fe/> [Дата обращения: 05.02.2025].
22. M & M's. – URL: https://avatars.mds.yandex.net/get-mpic/2008455/img_id683-05389181-42997090.jpeg/orig [Дата обращения: 13.02.2025].
23. Mars. URL: <https://i.pinimg.com/originals/01/2a/84/012a84253455e645255474fd61de156e.jpg> [Дата обращения: 19.02.2025].
24. Mazda. URL: <https://a.d-cd.net/4c0d762s-960.jpg> [Дата обращения: 05.02.2025].
25. Mc Café. URL: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=070c8130bfbf5b53ee890d5ac601a8f1_1-5224088-images-thumbs&n=13 [Дата обращения: 05.03.2025].
26. Nike. – URL: <https://i.pinimg.com/736x/ff/fd/42/fffd42c05f1792a90f3f7805068a7a94.jpg> [Дата обращения: 04.03.2025].
27. Pringles. – URL: <https://www.quotemaster.org/images/71/71acfcca6da7989659-ee8417ea-8c944b.png> [Дата обращения: 05.05.2025].
28. Snickers. – URL: <https://www.quotemaster.org/images/71/71acfcca6da7989659ee8417ea8c-944b.png> [Дата обращения: 05.04.2025].

29. TESLA. URL: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=c34ddc4b8f3c77f0a4f527fe2a11cedc_l-8497411-images-thumbs&n=13 [Дата обращения: 25.02.2025].
30. The Green Tea with the most EGCG on Earth. Snapple – URL: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=2f19f1b38763cc582ec33cf1e3547592_l-5217295-images-thumbs&n=13 [Дата обращения: 25.03.2025].
31. Top 50 FLORYNCE KENNEDY quotes and sayings. – URL: – <https://www.inspiringquotes.us/author/8076-florynce-kennedy> [Дата обращения: 07.03.2025].
32. Top 10 Cups made in China. URL: <https://www.sourcifychina.com/cups-made-in-China/> [Дата обращения: 08.02.2025].
33. Twix. – URL: <https://i.pinimg.com/736x/92/c8/65/92c865ee8e8e0c5c148a157086435f2a.jpg> [Дата обращения: 09.04.2025].

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

МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (О КОММУНИКАТИВНЫХ ПРИЧИНАХ *НАЗЫВАТЬ ВЕЩИ СВОИМИ ИМЕНАМИ*)

Аннотация. В работе представлен анализ изучения полифункционального дискурсивного маркера *называть вещи своими именами*. Данная конструкция выполняет функционально-семантические роли, связанные с маркированием метаязыковой рефлексии, направленной на поиск знака как в ситуациях с заданным денотатом, так и в результате реакции на изменение денотативной отнесенности. Рассмотренный дискурсивный маркер способен также принимать на себя роль неметаязыкового характера, заключающуюся в воплощении модуса истинностной оценки.

Ключевые слова: дискурсивное пространство, дискурсивный маркер, метаязыковая рефлексия, внутренняя референция, метаоператор.

М.А. Kravchenko
(Rostov-on-Don, Russia)

META-LINGUISTIC REFLECTION IN DISCURSIVE SPACE (ON COMMUNICATIVE REASONS TO CALL THINGS BY THEIR PROPER NAMES)

Abstract. The paper presents an analysis of the study of the multifunctional discursive marker of calling a spade a spade. This construction performs functional and semantic roles related to marking metalanguage reflection aimed at searching for a sign both in situations with a given denotation and as a result of a reaction to a change in denotative reference. The considered discursive marker is also capable of assuming the role of a non-linguistic character, which consists in embodying the mode of truth assessment.

Key words: discursive space, discursive marker, metalanguage reflection, internal reference, the meta operator.

Дискурсивное пространство современной коммуникативной практики представляет собой чрезвычайно сложный, многоаспектный и многогранный феномен. Оно образуется взаимодействием и пересечением культурно-исторических, социальных и национальных смыслов, а также уникальным сочетанием профессиональных, когнитивно-прагматических и

индивидуально-психологических характеристик коммуникантов. Помимо содержательной вариативности дискурса, следует говорить о его структурной гетерогенности. Последняя фиксируется уже в фактах референциальной отнесенности высказываний, произнесенных (написанных) в процессе развертывания дискурса. Далеко не все высказывания апеллируют к реалиям (псевдореалиям) окружающего мира. Значительная их часть, как показывает лингвистический анализ, реферирует к самому языковому коду, т. е. характеризуются так называемой «внутренней референцией». Действительно, обычным явлением в дискурсивной практике выглядит ситуация, при которой высказывания о мире и высказывания о языке сменяют друг друга. При этом доля высказываний каждого из указанных видов варьируется в зависимости от типа личностно-ориентированного или статусно-ориентированного (институционального) дискурса.

Конструкции с внутренней референцией представляют для лингвистической науки специальный интерес. Их изучение способствует раскрытию метаязыкового потенциала естественного языка, который опирается на возможности метаязыковой рефлексии как важнейшего свойства сознания, направленного на осмысление особенностей языкового кода и правил его употребления. Исследование результатов метаязыковой рефлексии, отраженных в вербализованной части дискурса, составляет основу метаязыковой проблематики современного языкознания.

Релевантным признаком выхода метаязыковой рефлексии на «поверхность» текста выступает использование в речевой цепи метаязыковых операторов (метаоператоров). Их роль выполняют слова и выражения, способные реферировать к элементам языкового кода. Как известно, термин «метаоператор» получил широкое распространение в трудах по лингвистике благодаря фундаментальному исследованию А. Вежбицкой [3, 417], в котором она изучала внутритекстовые сигналы, свидетельствующие о метаязыковом статусе отдельных отрезков текста.

На актуальном этапе развития лингвистической науки установлено, что метаоператоры не образуют закрытую группу единиц с четко определенными лексико-семантическими и морфологическими признаками. В число метаоператоров могут входить слова, относящиеся к разным частям речи. 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.

Определение метаязыкового статуса высказывания зачастую опирается на формальные основания. К их числу относится использование метаоператоров в структуре коммуникативной единицы. Метаоператор задает формальную точку отсчета, от которой лингвист переходит к поиску и фиксации его семантических и прагматических ролей. В отечественной

лингвистике накоплен значительный опыт описания функциональных характеристик различных метаоператоров: *так называемый* [9], *не побоюсь этого слова* [10], *так сказать* [2], *грубо говоря* [8], *если угодно* [4], *скажем так* [7], *дословно* [6], *в таком тоне* [1] и др.

В настоящей статье мы обратимся к изучению функционирования метаоператора *называть вещи своими именами*, взятого во всем многообразии его грамматических форм. Цель нашего исследования заключается в определении дискурсивных функций указанного метаоператора.

В качестве эмпирического материала нами использовался конкорданс, собранный в основном подкорпусе Национального корпуса русского языка. В ходе исследования мы проанализировали 312 примеров из 276 текстов, зафиксированных в указанном подкорпусе [Дата обращения – 15.04.2025].

В ходе исследования нами было установлено, что в дискурсивной практике метаоператор *называть вещи своими именами* способен выполнять несколько функционально-семантических ролей. При этом не все из них напрямую имеют отношение к метаязыковой функции. В представлении выявленных функционально-семантических ролей мы будем следовать в порядке ослабления метаязыкового статуса изучаемого дискурсивного маркера.

Первая функционально-семантическая роль имеет четко выраженное метаязыковое содержание. Она отражает в себе результаты рефлексии по поводу адекватности выбора языкового знака. Метаязыковое напряжение, связанное с поиском подходящего слова, мы относим к проявлениям рефлексии ономаσιологического типа, которая, в отличие от рефлексии семасиологического типа, носит не рецептивный, а продуктивный характер, т. е. реализуется в ходе самого акта номинации [6]. Употребленный в данной роли метаоператор подчеркивает адекватность выбора знака стоящему за ним денотату.

Наблюдения над языковым материалом показали, что практически во всех случаях метаязыковая роль дискурсивного маркера реализуется в отношении выбора слов с негативной семантикой. Тем самым метаоператор создает своеобразную рамку коммуникативного смягчения. Говорящий сообщает о некой вынужденности использования слова (выражения). Употребление метаоператора свидетельствует о преодолении эвфемистического регистра коммуникации: *Еще больше ее заботило мое отношение к его, назовем вещи своими именами, тунеядству* (Н.В. Нестерова. «Неподходящий жених»); *Ибо что как не нищета - будем называть вещи своими именами! - есть копеечная зарплата русского профессора* (М.К. Кантор «В ту сторону»). Отдельные высказывания с рассматриваемым метаоператором эксплицитно указывают на необходимость отказа от употребления эвфемизмов: *Не пора ли называть вещи своими именами: кражу – кражей, вора – вором?* (Р. Бершадский «Копеечное дело» // «Огонек». № 39, 1959).

В ряде случаев выражение *называть вещи своими именами* «предупреждает» адресата о том, что адресант не только отказался от использования эвфемизмов в речи, но посчитал даже оправданным выбор дисфемизмов с целью максимально точной передачи смысла: *Иногда им удается целой сворой забить ногами или заколоть ножами человека, который, может быть, не один год рисковал жизнью в «горячих» точках, ради того, чтоб они, прыщавые ублюдки (люблю называть вещи своими именами), могли безмятежно потягивать «продвинутое» пиво и «колбаситься» под «реальный музон» на дискотеках, омерзительно позвякивая сережками в ушах, ноздрях и т.д.* (М. Кастет «Система рукопашного боя «Стальной волк»» // «Боевое искусство планеты», 10.06.2004); *Будем называть вещи своими именами: это был гадюшник («Русская баня» // «Встреча» (Дубна), 25.06.2003).*

Особенно ярко проявляется метаязыковой статус выражения *называть вещи своими именами* в контекстах, в которых слова-конкуренты представлены на поверхности текста. Говорящий подчеркивает осознанность ономаσιологического выбора в пользу слова с пейоративной семантикой: *Одна Елена Драпеко нашла в себе смелость назвать вещи своими именами: такие «подарки» иначе как взяткой не назвать* (С.Н. Есин «Дневник»); *Обречен со временем превратиться в среднего, скучного игрока, а если называть вещи своими именами, то в полнейшую футбольную бездарность* (С.А. Самсонов «Ноги»).

Следующая функционально-семантическая роль изучаемого метаоператора условно может быть названа псевдометаязыковой. Если в вышеописанных случаях имевшая место при выборе слова дезэвфемизация или дисфемизация не были связаны с изменением денотативной отнесенности знака (иными словами, выбор слова осуществлялся в рамках обозначения одного денотата, а поиск слова производился внутри синонимического ряда), то в псевдометаязыковой роли метаоператор маркирует ситуацию, в которой коррекция выбора слова обусловлена различием обозначаемых денотатов. Каждое из слов обладает своей денотативной отнесенностью: *Еще через короткое время, уже сменив Регину на известную киноактрису Хитяеву, тоже горьковчанку, он приехал с новой женой обратно в Москву: его избрали (а если называть вещи своими именами, назначили) одним из секретарей ЦК комсомола* (Е. Рубин «Пан или пропал. Жизнеописание»); *«Челси» – никакое не «развлечение», а входной билет в гостиные лондонской финансовой знати, если называть вещи своими именами* (В. Попов «Страсти по «черному золоту». России прочат лидерство в мировой нефтяном экспорте. Но ценой утраты перспектив развития отечественной экономики» // «Завтра», 2003.08.13).

Тем самым на фоне замены знака говорящий фактически акцентирует внимание на факте подмены понятий. Коррекция выбора слова сигнализирует о понятийном несоответствии, об изначально неправильном понимании ситуации. Метаязыковая конструкция высту-

пает в функции своеобразного риторического приема, обеспечивающего создание понятийного контраста.

Анализ контекстов употребления выражения *называть вещи своими именами* показал, что не все выполняемые им функционально-семантические роли имеют метаязыковую природу. Целый ряд высказываний, в структуру которых входит метаоператор, не могут быть отнесены к конструкциям с внутренней референцией. Так, выражение *называть вещи своими именами* способно употребляться в значении 'честно говоря', 'по правде сказать'. В такого рода случаях оно является маркером реализации одной из модусных категорий, которую принято обозначать как модус истинностной оценки или модус искренности. Говорящий не стремится передать напряжение метаязыкового характера, связанное с поиском знака, а выражает свое отношение к сказанному (к пропозиции): *Но давайте называть вещи своими именами: не всякая семья на сегодняшний день может содержать больного ребенка, ведь для этого один из членов семьи должен не работать* («Почему родится горе» // «Знание - сила», 1987); *И, если называть вещи своими именами, он один за всех отдувался* (М.К. Кантор «Честный англичанин»).

Необходимо отметить, что перечисленные функционально-семантические роли метапоказателя *называть вещи своими именами* далеко не всегда однозначно различимы в дискурсе. Их выделение является результатом скрупулёзного когнитивно-дискурсивного анализа. В отдельных случаях, относимых нами к проявлениям функционально-семантического синкретизма, четкое определение функции метаоператора становится практически неразрешимой задачей. В конструкции усматриваются как признаки метаязыковой (псевдометаязыковой), так и модусной рамки: *Называя вещи своими именами, вовсе не «рынок», а некомпетентность издателей долгое время если не губила отечественную литературу, то держала ее в подполье* (Л.А. Данилкин «Клудж»); *Если называть вещи своими именами, шла организованная травля картины* (Э. Рязанов «Подведенные итоги»).

Таким образом, конструкция *называть вещи своими именами* является полифункциональным дискурсивным маркером. Она выполняет функционально-семантические роли, связанные с маркированием метаязыковой рефлексии, направленной на поиск знака как в ситуациях с заданным денотатом, так и в результате реакции на изменение денотативной отнесенности. Рассмотренный дискурсивный маркер способен также принимать на себя роль неметаязыкового характера, заключающуюся в воплощении модуса истинностной оценки.

Библиографический список

1. Белошицкая, Н.Н. Драматургичность дискурса: когнитивнопрагматический потенциал метамаркера В ТАКОМ ТОНЕ // Научный диалог, 2024. – Т. 13. – № 2. – С. 35–52.

2. 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.
3. Вежбицка, А. *Метатекст в тексте* // *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста.* – М.: Прогресс, 1978. – С. 402–424.
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. Кравченко, М.А. Семантика и прагматика метаоператора «дословно» // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций: материалы VII международной научно-практической конференции.* – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ РИНХ, 2024 г. – С. 37–42.
6. Кравченко, М.А. Семасиологический и ономазиологический факторы порождения метаязыковых комментариев: к определению оснований для построения семантической типологии рефлексивов // *Сибирский филологический журнал.* – 2024 г. – № 2. – С. 226–239.
7. Кравченко, М.А. *Скажем так*: семантико-прагматический потенциал метаоператора (по данным Национального корпуса русского языка) // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 8. Материалы VIII Конгресса РОПРЯЛ (г. Красноярск, 10–14 сентября 2024 года) [Электронный ресурс].* – СПб.: РОПРЯЛ, 2024. – С. 72–77.
8. Лю, Э. *Функционирование метатекстовых операторов с компонентами «говоря» и «сказать» в современном русском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук.* – Владивосток, 2022. – 25 с.
9. Розина, Р.И. *Так называемый*: семантика вводных метаязыковых оборотов // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: сборник науч. тр. по материалам ежегодной международной конференции «Диалог 2009».* – М.: Изд-во РГГУ, 2009. – Вып. 8 (15). – С. 426–431.
10. 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.

Т.Ю. Мкртчян, С.М. Кравченко
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

ОТ ЗВУКА К СМЫСЛУ: КАК СЛОВА ОБРЕТАЮТ ЖИЗНЬ В СОЗНАНИИ

Аннотация. В статье представлен анализ когнитивных механизмов, лежащих в основе перехода от звукового восприятия к осмыслению речи, выявлена роль семантических сетей, контекста и эмоциональных факторов в формировании значений слов. Авторы на основе сравнения языковых единиц русского, английского и французского языков изучают механизмы функционирования языка не только как средства коммуникации, но и как инструмента концептуализации мира.

Ключевые слова: язык и мышление, когнитивные процессы, восприятие действительности, семантические сети.

FROM SOUND TO MEANING: HOW WORDS FIND LIFE IN CO-COGNITION

Abstract. The article presents an analysis of the cognitive mechanisms underlying the transition from sound perception to speech comprehension, and identifies the role of semantic networks, context, and emotional factors in the formation of word meanings. Based on a comparison of the linguistic units of Russian, English and French, the authors study the mechanisms of language functioning not only as a means of communication, but also as a tool for conceptualizing the world.

Key words: language and thinking, cognitive processes, perception of reality, semantic networks.

Вопросы взаимоотношения языка и мышления уже многие годы вызывают животрепещущий интерес философов, лингвистов, филологов, психолингвистов. С философской точки зрения обозначенные выше проблемы исследовал Г. Фреге, немецкий философ, логик и математик, выдающийся лингвистический вклад которого – философская попытка объяснить связь знака, предмета и смысла [7]. Позже британские лингвисты, Ч. Огден и А. Ричардс, размышляя о значении слова, на основе идей Г. Фреге представили научному сообществу семантический треугольник [10]. Проблемами корреляции языка и мышления занимался и Н. Хомский, родоначальник генеративной лингвистики, американский филолог, философ, политик, который уделял большое внимание методам лингвистического анализа [8]. К вопросам взаимосвязи языка и мышления также обращался Р.О. Якобсон, великий российский и американский лингвист, педагог и литературовед, который посвятил много трудов исследованию проблемы тесной связи между звучанием и смыслом слова, и идеи которого легли в основу развития такого лингвистического направления, как нейролингвистика [9].

Целью данной работы является исследование когнитивных механизмов, лежащих в основе перехода от звукового восприятия к осмыслению речи, а также выявление роли семантических сетей, контекста и эмоциональных факторов в формировании значений слов. Мы рассмотрим, как звуковая информация преобразуется в осмысленные концепты в разных языках, почему одно и то же слово может восприниматься по-разному в зависимости от языкового и культурного контекста, как языковые структуры формируют когнитивные процессы и влияют на восприятие действительности. Исследование данных механизмов позволяет глубже понять механизмы функционирования языка не только как средства коммуникации, но и как инструмента концептуализации мира.

Данное исследование основано на анализе процессов восприятия и осмысления слов в различных языках (русском, английском и французском). Основная сложность заключается в многоуровневой природе языковой обработки, поскольку слово не существует в вакууме, а его значение определяется сетью ассоциаций и контекстом. Для решения данной проблемы

мы используем междисциплинарный подход, опираясь на данные психолингвистики, когнитивных наук и нейролингвистики. Анализ примеров производится на базе данных British National Corpus (BNC), Frantext и Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Язык представляет собой сложную когнитивную систему, позволяющую человеку не только передавать информацию, но и формировать представления о мире [3]. Однако понимание речи – это не мгновенный и очевидный процесс, а результат сложного взаимодействия акустического восприятия, памяти и семантических сетей. Одним из насущных вопросов каждого, пытающегося осознать эти процессы является следующий: как именно мозг интерпретирует звуковой сигнал и преобразует его в осмысленный концепт? Когда человек слышит слово, например, «яблоко», в его сознании мгновенно формируется образ – знакомый фрукт, его цвет, вкус, тактильные ощущения. Данный процесс происходит автоматически, поскольку слово уже встроено в нашу языковую и концептуальную систему. Однако при восприятии менее знакомых слов, таких как *rotte* (французский язык) или *apple* (английский язык), процесс осмысления может потребовать дополнительных усилий, связанных с контекстом и предшествующим языковым опытом.

Процесс связывания звука со смыслом лежит в основе не только психолингвистики, но и когнитивных наук, поскольку затрагивает фундаментальные вопросы о природе человеческого мышления: Почему одни слова вызывают мгновенные ассоциации, а другие остаются лишь звуковыми формами без содержательной интерпретации? Как именно мозг структурирует языковые данные, обеспечивая понимание?

В своей работе А.Т. Кривоносов доказывает, что в основе языкового восприятия лежит звуковая волна. Любое слово на базовом уровне представляет собой физическое явление – колебание воздуха, которое улавливается слуховым аппаратом. Однако само по себе это колебание не имеет смысла. Оно должно быть обработано мозгом и соотнесено с известными языковыми единицами [6].

Процесс восприятия речи начинается с анализа акустических характеристик звуков. В различных языках существуют свои наборы фонем – минимальных звуковых единиц, различающих слова. Например, различие между английскими паронимами *ship* «корабль» и *sheep* «овца», *affect* «влиять» и *effect* «осуществлять» или французскими паронимами *peur* «страх» и *père* «отец», *dépeindre* «запечатлеть» и *défendre* «защитить» зависит от тонких акустических различий, которые мозг способен мгновенно фиксировать.

Важной областью мозга, ответственной за обработку речи, является зона Вернике. Именно здесь происходит анализ звуковых сигналов и их первичная идентификация. Однако одного этого этапа недостаточно, чтобы слово приобрело смысл – необходимы более сложные когнитивные процессы. Как только слово распознано, оно должно быть интерпретировано в

семантической системе мозга, сложной сети взаимосвязанных концептов, которая формируется в процессе жизненного опыта [5]. Например, когда мы слышим слово *café* (фр. «кофе»), оно автоматически связывается с определёнными ощущениями: вкусом, запахом, контекстами употребления. Однако у разных людей это слово будет активировать разные ассоциации. Для француза *café* может быть связано с маленькой уличной кофейней (Frantext), для англоязычного человека *coffee* — с офисными буднями (BNS). Исследования показывают, что семантическая сеть строится по принципу ассоциативных связей [1; 3; 4]. Чем чаще слово употребляется и чем больше оно связано с личным опытом, тем быстрее оно активируется в памяти. Именно поэтому слова, имеющие эмоциональную или образную окраску, запоминаются легче, чем абстрактные понятия.

Слова не существуют в изоляции, их значение всегда определяется контекстом. Этот феномен особенно важен для многозначных слов, которые могут нести совершенно разные смыслы в зависимости от окружающей лексики. Рассмотрим примеры. По данным British National Corpus английское *bank* может означать как «банк», так и «берег реки». По данным Frantext французское *livre* может быть «книгой» или «фунтом» (мерой веса). Выбор нужного значения определяется не только грамматической структурой, но и фоновыми знаниями. Именно поэтому машинный перевод часто оказывается неточным — он не способен учитывать весь спектр контекстуальных связей.

Одной из самых сложных характеристик языка является его способность не только передавать информацию, но и вызывать эмоции и образы. Простая лексическая единица может нести в себе целый набор культурных, исторических и индивидуальных смыслов. Когда человек слышит слово *осень*, он не просто распознаёт его значение как «*время года*». В мозге активируются ассоциации, связанные с запахом влажных листьев, ощущением прохлады, воспоминаниями о детстве или даже литературными образами (например, у русскоязычного человека — «*унылая пора*» из стихотворения Пушкина) (НКРЯ).

Такой эффект особенно ярко проявляется в поэзии, где слова приобретают символическое значение. Например: в английском языке *whisper* «*шёпот*» вызывает у читателя ощущение тишины и таинственности (BNS). Во французском языке *brise* «*бриз*» ассоциируется с лёгким ветерком и романтическими образами (Frantext). В русском языке «*огонь*» может означать не только физическое пламя, но и страсть, или внутреннюю силу (НКРЯ). Чем богаче язык на метафоры, тем сильнее он воздействует на сознание.

Почему одни слова остаются в памяти, а другие исчезают? Не все слова запоминаются одинаково, и ключевую роль в этом процессе играют три фактора:

- *частотность* – слова, которые мы слышим или используем регулярно, прочно закрепляются в памяти; именно поэтому базовый словарный запас любого языка обычно состоит из нескольких тысяч наиболее употребительных слов;

- *ассоциативная насыщенность* – если слово связано с конкретными образами или ситуациями, его легче запомнить. Например, французское *soleil* «солнце» быстро запоминается, потому что связано с ярким зрительным образом;

- *эмоциональная значимость* – слова, вызывающие сильные эмоции, остаются в памяти дольше. Например, английское *thunder* «гром» несёт в себе ощущение силы и тревоги (BNC).

Таким образом, успешное усвоение новых слов зависит не только от механического заучивания, но и от вовлечения нескольких когнитивных систем: слуховой, зрительной, эмоциональной. Поэтому многоканальное изучение языка (прослушивание аудио, чтение, использование в речи) даёт лучшие результаты, чем заучивание слов в изоляции.

Процесс усвоения языка проходит через несколько этапов. Психологами доказано, что ребёнок сначала воспринимает окружающую речь как поток звуков, не разделяя слова и не понимая их смысл. Постепенно он начинает выявлять повторяющиеся звуковые структуры и связывать их с предметами и действиями [2]. Например, младенец, выросший в англоязычной среде, быстро научится отличать *mommy* от *daddy*, потому что эти слова часто употребляются в значимых ситуациях. Во французском дети рано осваивают разницу между *maman* «мама» и *ma main* «моя рука». С возрастом семантическая сеть усложняется, появляются абстрактные понятия, а многозначность слов воспринимается как естественное свойство языка. Человек начинает оперировать метафорами, символами и культурно обусловленными значениями.

Интересно, что второй язык осваивается несколько иначе. Если родной язык формируется естественным путём, то изучение иностранного требует сознательного анализа и сравнения с уже известной языковой системой. Например, для русскоязычного студента освоение французских глагольных времен (*passé composé*, *imparfait*, *futur antérieur*) требует усилий, поскольку в родном языке они выражаются иначе.

В заключение следует отметить, что язык – это не просто средство коммуникации, а сложнейшая когнитивная система, отражающая опыт, культуру и эмоции. Процесс перехода от звука к смыслу включает множество уровней обработки: от фонетического анализа до интеграции в индивидуальную и коллективную систему значений. Чем богаче наша внутренняя карта слов, тем точнее мы выражаем свои мысли, глубже понимаем окружающий мир и эффективнее взаимодействуем с другими людьми. А это значит, что расширение словарного запаса и изучение языков – не просто академическая задача, а путь к более осмысленному и многогранному восприятию действительности.

Библиографический список

1. Бурлак, С. Происхождение языка: факты, исследования, гипотезы / С. Бурлак. – М.: Астрель, 2011. – 458 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: сборник / Л.С. Выготский. – М.: АСТ. – С. 234-238.
3. Донских, О. А. Происхождение языка как философская проблема/ О.А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1984. – 128 с.
4. Журавлёв, А. П. Звук и смысл / А.П. Журавлёв. – М.: Просвещение, 1991. – 177 с.
5. Кадимов, Р. Г. Язык и поэтическая семантика / Р.Г. Кадимов. – М.: Парнас, 2015. – 268 с.
6. Кривоносов, А.Т. Слово и мысль. Вопросы взаимодействия языка и мышления/ А.Т. Кривоносов. – Гнозис, 2017. – 912 с.
7. Фреге Готлиб. Логика и логическая семантика: сборник трудов: пер. с нем. Б.В. Бирюкова под ред. З.А. Кузичевой: учебное пособие для студентов вузов / Г. Фреге. – М. Аспект Пресс, 2000. – 512 с.
8. Хомский, Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания / Н. Хомский. – Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. – 254 с.
9. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика/ Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–229.
10. Ogden, C.K. The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism / C.K. Ogden, J.A. Richards // 2 nd ed–n, rev. N.Y., 1927. – P. 185–208.

Е.В. Полякова
(г. Таганрог, Россия)

ДИСКУРСИВНЫЕ ЭКСПЛИКАЦИИ ОБОБЩЕННЫХ ИМПЛИКАТУР

Аннотация. Статья посвящена особенностям функционирования идиоматических выражений в дискурсе. В статье представлен анализ различных типов обобщенных импликатур и роли когнитивной метафоры в процессах ремотивации и реконцептуализации значения обобщенных импликатур. Исследуются семантические и лексические трансформации идиоматических выражений как явлений когнитивной креативности.

Ключевые слова: обобщенные импликатуры, дискурс, идиоматические выражения, когнитивная метафора, мотивация, трансформации фразеологизмов.

E.V. Polyakova
(Taganrog, Russia)

DISCURSIVE EXPLICATIONS OF GENERALIZED IMPLICATIONS

Abstract. The paper is devoted to the peculiarities of the functioning of idiomatic expressions in discourse. The paper presents the analysis of various types of generalized implications and the role of cognitive metaphor in the processes of demotivation and deconceptualization of the meaning of generalized implicatures. The semantic and lexical transformations of idiomatic expressions as phenomena of cognitive creativity are investigated.

Key words: generalized implicatures, discourse, idiomatic expressions, cognitive metaphor, motivation, transformations of idioms.

Репрезентация смысла фразеологизмов, влияющая на их использование и специфику восприятия, представляет важную проблему для исследования их дискурсивных функций. Мы исходим из положения о том, что появление фразеологических единиц в дискурсе когнитивно и коммуникативно обусловлено. Уникальность фразеологического фонда языка состоит не только в способности типизировать опыт, репрезентируя его в образных ситуациях, но и одновременно интерпретировать и оценивать его. Когнитивная сила фразеологизмов проявляется на фоне дискурса, поскольку наиболее ярко выявляет замысел говорящего и намерение автора, и их экспликация зависит от их взаимосвязи с контекстом.

Контекст, несомненно, важен всегда, но иногда в интерпретации фразеологического значения, он оказывается важнее других составляющих дискурса. Известно, что многие типы идиоматических значений относительно невосприимчивы к контексту, так как их общепризнанные значения выходят за рамки случаев их использования. Однако, в ряде случаев использование фразеологизмов способно радикально влиять на контекст, другими словами, если исходить из идеи о том, что фразеологическое значение не зависит от контекста, и актуализируется вне зависимости от него, то вот сам контекст всегда реагирует на использование в нем фразеологической единицы любого типа.

Г. П. Грайс был первым, кто указал на различие между обобщенными (контекстуально независимыми) и конкретизированными (контекстно-зависимыми) импликациями, попытался классифицировать различные типы образных значений, ввел понятие импликатуры и разработал теорию разговорной импликатуры [9; 10]. В психолингвистической литературе она стала известна как стандартная модель Грайса (например [6; 8; 7]). По мнению Г.П. Грайса, обобщенные импликатуры не зависят от контекста; они имеют предпочтительные интерпретации, которые возникают независимо от контекста, тогда как конкретные импликатуры контекстно-зависимы; их распознавание требует рассмотрения высказывания с точки зрения контекста. Более того, со стандартной прагматической точки зрения активизация буквального значения высказывания обязательна и должна происходить до распознавания переносного значения. Однако исследования показывают, что для многих идиом прямое и переносное значения оцениваются одновременно; в некоторых случаях они оцениваются в обратном порядке. Например, несколько исследований продемонстрировали, что идиоматическое значение активируется даже тогда, когда буквальное значение приемлемо в контексте, и иногда люди распознают буквальное значение только после первого рассмотрения, а затем отвергает небуквальное значение, которое является обратным предсказанному порядку. С. Качиари и С. Глюксберг отмечают, что буквальное значение слов может продолжать влиять на способ интерпретации идиомы [5].

Семантически идиоматические выражения образуются по основным когнитивным моделям и базируются на метафорических и метонимических переносах, а их значение может быть как полностью, так и частично переосмысленным. Дискурсивная функциональность идиоматических выражений проявляется в их возможности накладывать конкретные элементы буквального значения на абстрактные референты в идиоматическом значении [11], приводя к способности их мотивировать. Мотивация значения идиоматических выражений относится к способности говорящего понимать идиоматическое выражение путем демотивации его переосмысленного значения относительно буквального. Так, С. Качиари отмечает, что способность понимать идиомы не ограничивается простым механизмом извлечения значения идиомы из лексической памяти, а происходит в соответствии с общими механизмами восприятия значений, и что значительная часть идиом не хранится в ментальном лексиконе как лексические единицы, а их мотивированное значение активизируется вместе с информацией, которая намного более сложная, чем простое перефразирование [4; 5, 41–43]. Мотивированность значения идиоматических выражений обеспечивается ассоциациями когнитивной метафоры с конкретным сценарием, реализуемым посредством метафоры, соотносящей буквальное значение с идиоматическим, интуитивное восприятие прозрачности идиомы отражает когнитивные интерпретационные стратегии. Именно это и создает возможность ремотивировать ее значение [7].

С когнитивной точки зрения при активации буквального значения в дискурсе идиоматические значения реконцептуализируются. Дж. Лакофф предложил когнитивно-лингвистическую модель мотивации идиоматических выражений на базе концептуальных метафор и попытался объяснить этот процесс в его связи с типичными образами и ассоциациями, вызываемыми идиоматическим выражением. Значение идиомы мотивировано, поскольку концептуальное знание ассоциировано с конкретным сценарием, и метафорическое знание осуществляет связь, позволяющую соотнести буквальное значение с идиоматическим [12]. Концептуальная метафора выполняет функцию обеспечения более легкого когнитивного доступа к более абстрактной области цели. Процесс установления координированных связей между областями источника и цели ведет к креативному развитию отношений в концептуальной сети.

Исследования функционирования идиоматических выражений разных типов в дискурсе выявили значительное количество случаев трансформаций формы и значения идиомы, среди которых выделяют семантические, лексические, синтаксические, морфологические и словообразовательные трансформации [1; 2; 3].

Как нам представляется все трансформации фразеологизмов в дискурсе приводят к вариативности значения единицы и ее ремотивации.

Двойная актуализация наполняет идиоматическую единицу новым содержанием, ремотивирует ее, сохраняя при этом ее лексико-семантическую целостность. Как прием двойной актуализации, так и прием дефразеологизации, способствуют выстраиванию новых ассоциаций и с когнитивной точки зрения приводят к реконцептуализации единицы, меняя местами область цели и область источника. Данные дискурсивные приемы создают максимальный прагматический эффект. Например, выражение *to have smth at one's fingertips* означает «иметь что-либо под рукой», в следующих контекстах посредством приема двойной актуализации обыгрывает свое буквальное значение «на кончиках пальцев»:

*They sent me to the library and said that I could **have** all the information **at my fingertips** there, but when I left the library **all I had at my finger-tips was a thick layer of dust** [15].*

Еще более наглядным примером двойной актуализации данной единицы является расшифровка переносного значения выражения с детализацией названий пальцев руки:

*Jane **had** this family **at her fingertips**. At the **little finger** of her hand she had Jack, the youngest member of the family. He was a funny and a kind 5-year-old boy. At her **nameless finger** she had Judy. She was Jack's sister, a young lady who had sensibility and prudence. Mrs. Belly was at her **middle finger**, Jane and Mrs. Belly were always on good terms. Then, at the **index finger** Jane had the head of the family, Mr. Belly. And her **thumb** was occupied by their grandfather who was a very merry person [15].*

Замена компонентов также приводит к ремотивированности выражения, конкретизирует образ и способна вызвать его реконцептуализацию. Конвенциональное выражение, обобщенная импликатура, подвергнутая приему замены компонента, приобретает характеристики контекстно-зависимой импликатуры. Так, замена компонента **art** на **heart** в устойчивом выражении **Art for Heart's sake**, используемая в названии рассказа Р. Голдберга [14], раскрывается по мере развертывания сюжетной линии рассказа, полностью ремотивируя выражение, меняя область цели, чем и достигается эвристический комический эффект всего рассказа, сводя смысл выражения «Искусство ради искусства» к идее лечения человека, страдающего от компульсивного расстройства, известного как ониомания, связанного с покупками.

Простой заменой предлога **in** на **with** в пословице *A Friend in need is a friend indeed* (сравните с *A friend with need is a friend indeed*) обеспечивается реконцептуализация пословицы, где вместо концепта «Дружба», актуализируется концепт «Лицемерие» и одновременно реализуются функции когнитивной экономии и фатическая функция [13].

В отличие от замены компонента фразеологизма, *вклинивание*, являющееся распространенным типом окказиональных преобразований ФЕ, не ремотивирует значение идиоматического выражения, а конкретизирует его концептуальную метафору.

Mr. Utterson's best friend was a distant cousin called Richard Enfield, who was well known as a **fun-loving** man about town [15].

This damsel will reply to any romantic knight in shining armour [15].

Концептуальная метафора в процессе понимания и функционирования идиоматических выражений, влияет на их выбор и интерпретацию в дискурсе, поскольку обеспечивает более легкое понимание (когнитивный доступ) к более абстрактной области цели. В этом смысле, наличие когнитивной метафоры отражает когнитивную креативность.

Таким образом, хотя обобщенные импликатуры могут быть импликатурами по умолчанию, они (по крайней мере, некоторые из них) могут быть переопределены контекстом, который сильно влияет на то, как следует интерпретировать высказывание. Возможность идиом создавать образы, коррелирует с конкретностью их конститuentов, они способствуют активации концептуальных знаний области источника, которые метафорически накладываются на область цели идиоматического значения и выполняют свою наиболее важную когнитивную функцию структурирования абстрактного концепта в терминах конкретного, способствуя когнитивной креативности дискурса.

Использование идиоматических выражений в разных видах дискурса когнитивно обусловлено и сигнализирует не только об индивидуальном стиле автора, но также и о когнитивной природе идиоматических выражений как обобщенных импликатур. Идиоматические выражения играют важную роль в структурной и содержательной организации дискурса, позволяют в экономной форме выразить целую гамму чувств и дать развернутую картину ситуации. Их творческое использование позволяет оказывать прагматическое воздействие на адресата, привлекая его внимание, выражая оценку ситуации и создавая определенный стилистический эффект.

Библиографический список

1. Коноплева, Н.В. Концептуальное использование фразеологических единиц, семантически ориентированных на лиц мужского пола, в английском и русском языках. – URL: Users/user/Downloads/kontekstualnoe-ispolzovanie-frazeologicheskikh-edinits-semanticheskii-orientirovannykh-na-lits-muzhskogo-pola-v-angliyskom-i-russkom-yazykah.pdf. Дата обращения 25.04.2025
2. Сокол, А.А., Черная Т.Н. Особенности использования фразеологических единиц в языке прессы (на материале англоязычных газет). – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/osobennosti-ispolzovaniya-frazeologicheskikh-edinits-vyazykepressyna-materiale-angloyazychnykh-gazet.html?ysclid=m9wr1uyird822897251#:~:text=%D0%9E%D1%81%D0%> [Дата обращения: 25.04.25].
3. Шмелева, Е. С. Двойная актуализация фразеологизмов в англоязычных медийных заголовках / Е. С. Шмелева // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VIII Международной научной конференции молодых ученых (8 февраля 2019 г.). – Ч. 1: Современные лингвистические исследования. – Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2019. – С. 12–19.

4. Cacciari, C. & Tabossi, P. Idioms: Processing, structure, and interpretation. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 1993.
5. Cacciari, C. & Glucksberg, S. Imagining idiomatic expressions: Literal or Figurative meanings? // Idioms: structural and psychological perspectives. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 1995. – PP. 43–56.
6. Gibbs, R. W. Jr. Embodied Action in thought and Language // Cognitive Linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction. Berlin/New York, 2005. – PP. 228–235.
7. Glucksberg, S. Idiom meanings and allusional content. In C. Cacciari & P. Tabossi: Idioms: Processing, structure and interpretation. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – P. 3–26.
8. Gibbs, R. W. Jr. Embodied Action in thought and Language// Cognitive Linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction. – Berlin/New York, 2005. – PP. 228–235.
9. Grice, H. P. Logic and conversation // In: «Syntax and semantics», v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan, N. Y., Academic Press, 1975 – PP. 41–58.
10. Grice, H.P. Cooperative Principle and Implicatures. – URL: https://www.academia.edu/19203328/Grice_s_Cooperative_Principle_and_Implicatures#:~:text=Grice%E2%80%99s%20Cooperative%20Principle,Bantenk%20Buxom [Дата обращения: 20.04.25].
11. Langlotz, A. Idiomatic creativity. – John Benjamins Publishing Company, 2006. – 326 с.
12. Lakoff, G. & Johnson, M. Metaphors we live by. – University of Chicago Press, 1980. – 308 с.
13. Happy Days and Other Very Short Stories. – URL: https://books.google.ru/books/about/Happy_Days_and_Other_Very_Short_Stories.html?id=YXhZAAAACAAJ&redir_esc=y#:~:text=%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8,%D0%92%D1%81%D0%B5%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%3A%20107. Дата обращения 24.04.25.
14. R. Golberg. Art for Heart's Sake. – URL. https://treeofknowledge.tripod.com/variety/art_for_heart.html#:~:text=By%20Rube%20Goldberg,Gallery%20last%20month.%22 [Дата обращения: 24.04.25].
15. Corpus of Contemporary American English. – URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,752731,-00.html> [Дата обращения: 20.04.25].

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

СНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОЛЯ ПРИЧИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Актуальность нашей статьи определяется тем, что осуществление комплексного анализа средств выражения каузативности в английском языке позволит дать возможность изучающим английский язык как иностранный проследить пути осмысления исследуемой категории, которые являются специфическими для культуры языка, и, как следствие, реализовать принципы межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: категория каузативности, структура функционально-семантического поля, конституент микрополя причины, синтаксический уровень микрополя причины.

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

THE SYNTACTIC STRUCTURE OF THE REASON FIELD IN ENGLISH

Abstract. The relevance of our article is determined by the fact that the implementation of a comprehensive analysis of the means of expressing causativity in English will enable students of

English as a foreign language to trace the ways of understanding the category under study, which are specific to the culture of the language, and, as a result, to implement the principles of intercultural communication.

Keywords: causality category, structure of the functional-semantic field, constituents of the micropole of the cause, syntactic level of the micropole of the cause.

Многоплановость и многоаспектность категории каузативности обуславливает сложную иерархию конstituентов и неоднородность структуры функционально-семантического поля. Мы можем предположить, что в системе средств выражения каузативности в разных языках (например, в английском и русском) имеются довольно многочисленные случаи алломорфизма при всем реально существующем сходстве данных полей в двух языках [2].

Отобрав 325 единиц фактографического материала, конституирующих ФСП каузативности в английском языке, мы выявили, что на долю конstituентов микрополя причины приходится 72,9% (237 единиц).

При этом на синтаксическом уровне микрополе причины представлено 55,3% средств выражения. Лексический уровень охватывает 34,6% средств выражения, принадлежащие микрополю причины. Такое распределение языковых средств ФСП каузативности в английском языке дает повод говорить о том, что синтаксические языковые единицы доминируют. У нас есть основания предполагать, что доминанта микрополя причины будет представлять именно синтаксический уровень не только в системах английского и русского языков.

Принимая во внимание неоднократно заявляемый тезис о целесообразности рассмотрения конstituентов 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 конstituентов ФСП каузативности в различных функциональных стилях английского языка [1].

Микрополе причины имеет следующую структуру по вертикали. Доминантой является сложноподчиненное предложение с придаточным предложением причины, вводимым союзом *because*:

Об этом свидетельствует как количественный анализ (подавляющее большинство таких предложений во всем микрополе – 23,6% употребления – и в рассматриваемых функциональных стилях: 10,5% – газетный стиль; 7,6% – научный стиль; 5,5% – стиль художественной литературы), так и анализ семантической структуры союза *because*: первое и единственное значение, принадлежащее семантической структуре данного союза, – *for the reason that*. В рамках же субмикрополей внутри функциональных стилей это сложноподчиненное предложение занимает также позиции доминант: 30,5% – газетный стиль; 24,7% – научный стиль; 16% – стиль художественной литературы. Такая высокая частотность употребления консти-

туента во всех функциональных стилях, а значит, возможность использования его во всех сферах коммуникации и релевантность семы причины в семантической структуре союза **because** дают нам полное право утверждать, что сложноподчиненное предложение с придаточным предложением причины, вводимым союзом **because**, – абсолютная доминанта микрополя причины.

Что касается ядра микрополя причины, оно богато различными конституентами. В целях большей точности описания ядра подразделим его на зону, наиболее близко расположенную к доминанте, и собственно ядро.

Конституентами придоминантной зоны ядра являются, прежде всего, сложноподчиненные предложения с придаточным предложением причины, вводимым союзом **why** (микрополе в целом – 5,5%; субмикрополя: стиль художественной литературы – 1,7%; научный стиль – 1,7%; газетный стиль – 2,1%). Количество данных конституентов не столь велико, однако семантическая структура союза **why** (*for what reason* – единственный ЛСВ) заставляет нас отнести такие предложения именно к зоне ядра, прилегающей к доминанте.

Не менее важное место в описываемой зоне ядра занимают ССЦ, включающие в свой состав связующие элементы **why** и **because**:

Существование данных конституентов подтверждается довольно значительным количеством употребления: стиль художественной литературы – 3,4%; научный стиль – 0,4%; газетный стиль – 3%; общий процент – 6,8%. При этом небезынтересно заметить, что только в научном стиле ССЦ с **why** и **because** занимают положение, соответствующее положению данного конституента в микрополе в целом при том, что по количественному фактору он значительно уступает позиции аналогичным конституентам в рамках газетного стиля и стиля художественной литературы. В рамках последних стилей данный элемент принадлежит ядру, но не входит в зону, прилегающую к доминанте. Возможно, это обусловлено количественным превосходством других конституентов. Но семантическая релевантность связующих элементов **why** и **because** определяет место подобных ССЦ в придоминантной зоне ядра.

Что касается сложноподчиненного предложения с придаточным предложением причины, вводимым союзом **why**, то лишь стиль художественной литературы не включает его в состав этой зоны. В двух других случаях имеет место полная корреляция с общей иерархией микрополя причины.

Возникает вопрос о правомерности отнесения ССЦ к синтаксическому способу выражения семантической категории причины. Ведь в составе ССЦ есть лексические единицы **why** и **because**, что позволило бы причислить данные конституенты к лексико-синтаксическому способу выражения. Однако статус вышеозначенных лексических единиц – статус связующих элементов и служебных слов, тогда как для принадлежности к лексико-

синтаксическому уровню должна принадлежать лексема более высокого статуса (например, статус подлежащего или сказуемого предложения-компонента ССЦ или независимого предложения; статус самостоятельной части речи). Поэтому ССЦ с *why* и *because* можно справедливо отнести именно к синтаксическому способу выражения.

Также к преобладающей зоне ядра относится лексема *reason* (n). Она достаточно широко употребляется в рамках микрополя в целом – 6,8% – и в структурах субмикрополей (3,8% – научный стиль; 1,7% – газетный стиль; 1,3% – стиль художественной литературы). Нейтральный характер, который носит лексическая единица *reason*, и позволяет ей быть использованной во всех функциональных стилях. Сема же причины релевантна для семантической структуры данного языкового факта: *reason* – n – 1. the cause of an event or situation. Поэтому описываемый конституент принадлежит зоне ядра, прилегающей к доминанте.

Ядро представлено конституентами, находящимися на всех трех уровнях: синтаксическом, лексическом и лексико-синтаксическом. К синтаксическому способу выражения относится, прежде всего, простое предложение с вопросительным словом *why*:

Данный конституент представлен во всех функциональных стилях. В научном стиле он маргинален в количественном отношении (0,8% употребления относительно генерального микрополя и 1,8% внутри субмикрополя) и занимает пограничное положение. В стиле художественной литературы и газетном стиле простое предложение с вопросительным словом *why* занимает также промежуточную позицию (3,4% в генеральном микрополе и 4,1% в субмикрополе). Тем не менее, данный элемент занимает место на участке ядра по представленности во всех стилях и по составу семантической структуры вопросительного слова *why*.

Важное положение в ядре микрополя причины занимают лексические единицы *cause* – n, v; *because of* (прер.), которые достаточно частотны, а значит, и функционально продуктивны во всех функциональных стилях.

Важное положение в системе ядра микрополя причины занимают лексико-синтаксические единицы: ССЦ в комбинации со сложносочиненным предложением с союзом *why* и лексической единицей *cause* (n); сложносочиненное предложение в комбинации с лексической единицей *reason* (n).

Данный пример показателен в том отношении, что он объединил в себе все три обозначенных конституента. Кстати, подобное положение вещей – не единичный случай как для микрополя причины, так и для микрополя следствия.

Пограничная зона микрополя причины, располагающаяся между ядром и периферией, также представлена конституентами всех уровней: лексического, синтаксического и лексико-синтаксического, что свидетельствует об обширности и разноплановости в средствах выражения зоны, охватываемой микрополем причины.

Промежуточное положение между ядром и периферией микрополя занимает сложно-подчиненное предложение с придаточным предложением причины, вводимым союзом *for*.

Представительство сложноподчиненного предложения с придаточным предложением причины, вводимым союзом *for*, в микрополе в целом составляет 5,1%. Что же касается функциональных стилей, то данный конституент встречается лишь в выборке стиля художественной литературы, где он занимает место в зоне, прилегающей к доминанте. В рамках других функциональных стилей данный компонент вообще не выявлен.

Помимо сложноподчиненного предложения с придаточным предложением причины, вводимым союзом *for*, на пограничном участке также встречаются аналогичные предложения, но придаточное предложение причины соединяется с главным при помощи союза *since*:

Всего микрополе причины охватывает 3,8% употребления сложноподчиненного предложения с придаточным предложением причины, вводимым союзом *since* (0,8% – научный стиль; 3% – газетный стиль). В семантической структуре союза *since* сема причинности актуализируется через производный ЛСВ (*since* – 2. as; as it is a fact that). Учитывая, что в стиле художественной литературы таких фактов обнаружено не было, а в двух других их количество не столь велико, данный конституент относится именно к пограничной зоне между ядром и периферией.

Такова общая иерархия микрополя причины в рамках макрополя каузативности в современном английском языке. Мы убедились, сколь сложна и многопланова ее структура. Не менее сложна и разнообразна иерархия конституентов микрополя следствия, описание которой приводится ниже.

Библиографический список

1. Одинцова, И.В. Структурно-коммуникативные модели с причинной семантикой в простом предложении // Вестник Московского ун-та. – Серия 9: Филология. – 2002. – № 1. – С. 49–72.
2. 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.

Ю.М. Тимошенко, К.А. Козловская
(г. Таганрог, Россия)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье авторы предпринимают попытку описать существующие лексические средства выражения вербальной агрессии в английском языке. Авторы анализируют существующие междометия и приводят примеры из современных медиатекстов, делают выводы относительно многозначностей и контекстной зависимости используемых лексических единиц, также приводят примеры эмоционально оценочных прилагательных

отрицательные оценки. В конце авторы делают следующий вывод. Вербально агрессия выражается прямо, с использованием негативно окрашенных лексических единиц, или имплицитно, с использованием семантической транспозиции, связанной с изменением содержания предложения на противоположное.

Ключевые слова: дескриптор, семантика, лексические средства выражения эмоций агрессии, междометие, эмоционально-оценочные прилагательные.

Y.M. Timoshenko, K.A. Kozlovskaya
(Taganrog, Russia)

LEXICAL MEANS OF EXPRESSING VERBAL AGGRESSION IN ENGLISH

Abstract. In this article, the authors attempt to describe the existing lexical means of expressing verbal aggression in English. The authors analyze existing interjections and give examples from modern media texts, draw conclusions about the ambiguity and contextual dependence of the lexical units used, and also give examples of emotionally evaluative adjectives negative ratings. In the end, the authors draw the following conclusion. Verbal aggression is expressed directly, using negatively colored lexical units, or implicitly, using semantic transposition associated with changing the content of a sentence to the opposite.

Keywords: descriptor, semantics, lexical means of expressing emotions of aggression, interjection, emotional-evaluative adjectives.

Для объективного определения эмоций, передаваемых речью, М. Я. Блох обращается к понятию дескриптора [2, 21–23]. На возможность использования дескрипторов в лингвистике указали О.С. Ахманова и С.Е. Никитина, которые определили дескриптор «как знак для выражения понятия, имеющего наибольшее значение для раскрытия существа описываемого явления, его научной интерпретации и классификации» [1, 86].

Метод дескрипторов направлен на общее описание семантики сверхфразового единства с целью выяснения, как это единство и его составляющие передают интеллектуальную информацию. Обращение к дескрипторам в данной работе имеет целью исследовать ограниченную область семантики текста, а именно – его эмоциональный аспект. Под эмоциональным дескриптором понимается слово, сочетание слов или предложение текста, семантика и форма которых помогают установить наличие общей эмоциональности, а также конкретизировать эмоцию, выражаемую в том или ином высказывании.

Эмоциональные дескрипторы распадаются на два больших класса. К первому принадлежат дескрипторы общего характера, свидетельствующие лишь о выражении эмоциональности в высказывании без уточнения эмоции. Второй класс представлен дескрипторами-спецификаторами, сигнализирующими выражение какой-либо определенной эмоции. Здесь, возвращаясь непосредственно к феномену агрессии, стоит отметить, что как таковой эмоции агрессии не существует.

Лексические средства выражения эмоций агрессии (лексические дескрипторы агрессии) включают эмоциональную лексику и слова-интенсификаторы, а именно полностью эмоциональные слова и выражения (междометия и эмоциональные частицы), частично эмоциональные слова и выражения (бранные выражения), слова – названия эмоций.

Весьма эффективным средством выражения агрессивного эмоционального состояния являются **междометия**. При анализе американских ток-шоу, нами были выявлены следующие междометия: **Ack, Ah, Aha, Alas, Bah, Blah, Damn (Damn it), Ha, Ha-ha, Hey, Hmph, Holy cow, Huh, Hooray, Ick, Oh, Ooh, Pff, Poof, Pooh, Shh, Tchah, Ugh, Uh-uh, Woo-hoo, Wow, Yech.**

В действительности, одно и то же междометие может передавать различные чувства, эмоции, их оттенки, в зависимости от коммуникативной ситуации. Только обращение к контексту дает возможность узнать передаваемую им эмоцию. Например: в гостях у ведущего ток-шоу, Стива Уилкиса, женщина, принимающая наркотики, у неё хотят отобрать ребёнка, и она пришла, чтобы доказать, что это не мешает ей воспитывать дочь, ведущий ей не верит и высмеивает факт того, что она уже четыре дня не принимает фенилциклидин (PCP):

Ведущий: You don't think you have a drug problem? And you don't want rehab? / Героиня: No, I don't think I need rehab. I don't have to do it! I do it because I want to do it! /B: So, you could stop doing PCP any moment? /Г: Yes, I can. /B: **Oh**, I don't believe you! /Г: I haven't done PCP for 3 or 4 days already! /B: **WOW!!!** Let me check my record-book... That's a record!

В этом примере междометие «oh» (used to show that you are very happy, angry, disappointed etc about something), которое передает чувство злобы и раздражения в данном конкретном случае, в другом контексте может выражать совершенно противоположные чувства. Междометие «wow», традиционно выражающее чувство удивления (-used when you think something is very impressive or surprising), здесь используется для передачи иронического отношения ведущего к утверждению героини (“I haven't done PCP for 3 or 4 days already!”), издевки, язвительной насмешки. Ведущий испытывает скорее отвращение к поступкам женщины, нежели находит их удивительными и впечатляющими, согласно дефиниции междометия. В данном случае, мы имеем дело с имплицитной агрессией, которая выражается при помощи колкого высказывания по отношению к адресату.

Однако у ряда междометий потенциалы к выражению определённой по специфике группы эмоций являются достаточно чёткими и ограниченными определёнными рамками. Так, междометие «Ugh!» может выражать только неприязнь, но никак не может быть средством выражения радости, счастья или удовольствия. Это подтверждает словарная дефиниция: the sound that people make when something is **extremely unpleasant**:

“**Ugh!** That's **disgusting!** You smoke PCP with your 13-year-old daughter!”

Данный пример иллюстрирует эксплетивное, эмоциональное, сильное и инициативное выражение агрессивных эмоций ведущего ток-шоу. Испытывая отвращение к героине, он употребляет междометие «Ugh!», передающее соответствующее значение «крайней неприязни (extremely unpleasant)», усиливая эмоциональный эффект высказывания при помощи прилагательного «disgusting», словарная дефиниция которого полностью совпадает со словарным значением междометия «Ugh!»: **extremely unpleasant** and making you feel sick.

Ещё одним лексическим средством выражения вербальной агрессии являются эмоционально-оценочные прилагательные как положительной, так и отрицательной оценки.

Эмоционально-оценочные прилагательные отрицательной оценки: horrible, monstrous (отвратительный, чудовищный), rotten (ужасный), cancerous (злокачественный), bad (плохой), bitchy (злой, злобный ожесточённый – slang), cruel (жестокий), aggressive (агрессивный), harassing (тревожащий, раздражающий), dishonest (нечестный), cynical (циничный), harsh (резкий, грубый), impolite (грубый, невежливый), jealous (ревнивый), intolerant (нетерпеливый, раздражительный), nasty (отвратительный, мерзкий), nervous (нервный), silly (глупый), rude (грубый), stupid (глупый, бестолковый), sarcastic (язвительный), possessive (собственнический), grumpy (несдержанный, сварливый), quarrelsome (придирчивый, вздорный), resentful (обиженный, возмущённый), sneaky (низкий, подлый), selfish (эгоистичный), unreliable (ненадежный), unspeakable (чудовищный), bloody (проклятый), rubbish (дрянной, никуда не годный). Например:

“You are an adult. You protect the child. You don’t hurt the child. You don’t do the way you are doing and what you are doing is one of the most **unspeakable** things I’ve ever heard!”

В данном случае мы снова имеем дело с эксплетивной инициативной вербальной агрессией. Ведущий открыто обвиняет участников ток-шоу, родителей девочки-подростка, в том, что они пришли на программу, рассказать о том, что их дочь занимается проституцией. Именно события, описываемые мужчиной и женщиной, вызывают у него гнев и отвращение, поэтому для описания действий родителей он использует словосочетание «the most **unspeakable** things». Если мы обратимся к семантике прилагательного «unspeakable» (- used for emphasizing how **bad** someone or something is), то в словарной дефиниции обнаружим прилагательное «bad», которое, с одной стороны, синонимично рассматриваемому прилагательному (плохой - чудовищный), а с другой стороны является нейтральным по отношению к прилагательному «unspeakable», которое отражает большую степень отрицательной оценки. Таким образом, можно сделать вывод о том, что, чем выразительнее эмоциональное содержание того или иного слова, тем выше эмоциональное напряжение говорящего, или же, в нашем конкретном случае, тем выше уровень агрессии в речи коммуниканта.

Стилистически сниженные слова, также выражают высокое эмоциональное напряжение и передают высокую степень агрессии в речи. Например:

Ведущий: Why did you give a minor alcohol? / Гость: To be... (a pause) I don't know... (a pause) To be nice. / Ведущий: To be nice?! What a **bitchy** thing to say?! You have a 2-year-old daughter yourself!

В данном примере представлен случай использования экспликативной инициативной вербальной агрессии, но прилагательное «bitchy», в отличие от прилагательного «unspeakable», является стилистически сниженным: bitchy – slang, **vulgar** – (of a person's comments or behavior) **malicious** or **unpleasant**. А наличие в его семантическом значении таких сем как «malicious» (злой) и «unpleasant» (неприятный, отталкивающий, противный) свидетельствует о присутствии эмоциональных составляющих гнева и отвращения в эмоциональной составляющей лексической единицы, что подтверждает наличие агрессивных эмоций в речи ведущего, у которого вызывает злость, гнев и неприязнь тот факт, что гость его шоу обвиняется в сексуальных домогательствах по отношению к пятнадцатилетней девочке.

К эмоционально-оценочной лексике, используемой для эксплицитного выражения вербальной агрессии, относятся также слова, принадлежащие другим знаменательным частям речи, например, существительным.

Предметно-логические значения эмоционально-оценочных существительных являются, как правило, результатом абстрагирования конкретного предметного значения за счет их переносного употребления. В речи такого рода существительные чаще всего выполняют функцию, которую можно было бы назвать эмоционально-оценочной номинацией. К ним следует отнести бранные существительные. Как известно, бранная лексика является основной частью лексики *инвективной*, то есть лексики, заключающей в своих значениях, экспрессивной окраске и оценке оскорбление личности адресата речи, стремление говорящего унижить, обесчестить, опозорить адресата своей речи (или объект оскорбления), обычно сопровождаемое намерением сделать это в как можно более уничижительной, резкой, грубой или циничной форме. Другими словами, она направлена на нанесение вреда и ущерба другому человеку или группе людей, что соответствует содержанию используемого нами в данной работе определению вербальной агрессии. Перечислим бранные слова, использованные участниками телевизионных программ для выражения агрессивных эмоций: bastard – (slang, taboo) – used to insult somebody, especially a man, who has been rude, unpleasant or cruel (ублюдок, поддонок, скотина), asshole – (slang, taboo) – a stupid or unpleasant person (кретин, придурок), whore – (slang, taboo) – an offensive word for a woman who has many sexual partners (проститутка), bugger – (vulgar, slang) – an offensive word for someone who is very annoying or unpleasant (жулик, поддонок), crap – (vulgar, slang) – something that is of extremely poor quality

(чушь собачья, дерьмо), bullshit – (spoken, not polite) – something that is stupid and completely untrue (бред собачий), shit – (spoken, not polite) – something that you think is bad or of very bad quality, or a bad situation (дрянь, дерьмо), fuck – (taboo, spoken) – used to show that you are very angry at something or someone, or that you do not care about them at all (проклятье), cock – (informal, not polite) – nonsense (чушь, ерунда). Так как семантическое значение бранных слов само по себе уже содержит семы эмоций агрессии, каждый раз, когда мы сталкиваемся с употреблением подобной лексики в речи, мы имеем дело с эксплицитной эмоциональной враждебной инициативной речевой агрессией. Например:

Гость: I've never meant to hurt my daughter! /Ведущий: What did you mean to do then?
/Гость: I didn't mean to do anything to her! /Ведущий: So, it just happens you break her leg?
/Гость: No! /Ведущий: You wait a jail for it! You wait a jail for a year. You told the police that you twisted her leg, because she was crying! You are a piece of shit!!!

Существительное «shit» или же довольно распространенное словосочетание «piece/pile/load of shit» довольно широко используется носителями языка для того чтобы унижить, опозорить, оскорбить адресата своей речи. (shit – slang, vulgar - something that you think is bad or of very bad quality, or a bad situation) В данном случае ведущий ток-шоу демонстрирует свое презрительное отношение к мужчине, который в порыве гнева сломал ногу собственной дочери. Как и в случае с прилагательным отрицательной оценки «bitchy», данное существительное также выражает высокое эмоциональное напряжение и передает высокую степень агрессии в речи, так как характеризуется грубовульгарной экспрессивной окраской, фиксированной в эмоциональном компоненте значения лексической единицы.

Нецензурные слова и выражения, также широко используются носителями языка в ходе различного рода ток-шоу для выражения вербальной агрессии. Как правило, подобные случаи их употребления заменяются звуковым сигналом, что делает невозможным для нас идентифицировать употребляемые коммуникантами лексические единицы. Но эффективность данной лексики как средства выражения эмоций агрессии может быть доказана нами посредством учета времени, частотности использования нецензурных слов и выражений. Так в среднем, на тридцать пять минут ток-шоу приходится пять-семь минут употребления табуированной лексики. Стоит отметить, что в списке бранной лексики, который представлен выше, нами были перечислены некоторые лексические единицы со словарной пометой «taboo», то есть табуированные, или же нецензурные лексические единицы. Это говорит о том, что в обществе, в частности на телевидении, происходит непрерывный процесс детабуизации запрещенной лексики. Таким образом, в то время как в словарях еще сохраняется помета, запрещающая использовать нецензурные слова в речи, в обществе начинает прослеживаться тенденция к огрублению речи. Конечно, нужно отметить, что многие телевизионные пере-

дачи характеризуются абсолютным отсутствием случаев употребления подобной лексики. Как правило, это объясняется форматом, либо же тематикой того или иного выпуска.

Эмоции ассоциируются со словом двояким образом: во-первых, оно может обладать эмоциональным компонентом значения как единица языка, то есть изолированно от контекста, как в случае с эмоционально-оценочными прилагательными отрицательного значения. Во-вторых, слово способно приобрести эмоциональный компонент значения лишь в определенном контексте. Это говорит о том, что лексические единицы положительной оценки под воздействием контекста могут приобретать противоположное эмоциональное значение. Для начала перечислим *эмоционально-оценочные прилагательные положительной оценки*, использованные участниками анализируемых телевизионных программ для передачи в речи агрессивных эмоций: charming (очаровательный), super (превосходный, первоклассный), courageous (мужественный, отважный), excellent (отличный), entertaining (развлекательный), fair (честный), funny (смешной, забавный), fantastic (фантастический), generous (великодушный), kind (добрый), excited (взволнованный, воодушевленный), frank (откровенный, искренний), caring (заботливый), loving (любящий), friendly (дружелюбный), good (хороший), happy (счастливый), helpful (полезный), industrious (старательный), jolly (веселый, чудный, замечательный), lucky (удачный, счастливый), nice (хороший, приятный), peaceful (миролюбивый), perfect (безупречный), pleasant (приятный), plucky (смелый, отважный), protective (защитный), proud (гордый), quiet (тихий), romantic (романтичный), responsible (ответственный), shrewd (сообразительный), talented (талантливый), trustworthy (надежный), wonderful (замечательный, изумительный). Например:

Гость 1: Are you a pervert, Donald? /Гость 2: No, I'm not! /Гость: You are not a pervert. / Гость 1: No, I'm not a pervert and I'm not a child blaster! /Гость 2: Oh, what a **perfect** husband! (a pause) I don't know you! /Гость 1: Yes, you do! /Гость 2: No, I don't! /Гость 1: Yes, you do! Everything we did was consensual! /Гость 2: I don't know that, Donald! I don't believe you!

Для того чтобы доказать, что прилагательное «perfect» в словосочетании «a perfect husband» под влиянием представленного контекста теряет свое нормативное положительное семантическое значение, дадим словарную дефиницию прилагательного: perfect (безупречный, совершенный) – 1) not having any mistakes, faults, or damage; 2) as good as possible, or the best of its kind. Таким образом, в семантике данной лексической единицы зафиксировано положительное эмоциональное содержание (good, devoid of faults), а следовательно, при восприятии прилагательного «perfect» в сознании слушающего, как правило, возникают положительные акустические образы. Но в данном случае под влиянием контекста происходит нарушение нормативного окружения лексической единицы, в результате чего высказывание «Oh! What a perfect husband!» приобретает отрицательную коннотацию, как если бы женщи-

на, гостя шоу, обращаясь к мужу, перефразировав свои слова, сказала: «You are a terrible husband!». Это говорит о том, что героиня ток-шоу испытывает сугубо отрицательные эмоции по отношению к своему мужу (гнев, отвращение, презрение), она считает его извращенцем, так как он вступил в интимную связь с ее шестнадцатилетней сестрой, а значит, называя мужа идеальным, безупречным, она подразумевает прилагательное с антонимичным эмоциональным компонентом значения.

Таким образом, перед нами семантическая транспозиция, связанная с изменением содержания предложения на противоположное. Это позволяет нам сделать вывод о том, что, в отличие от случаев использования в высказывании эмоционально-оценочных прилагательных отрицательной оценки, здесь мы имеем дело с имплицитной вербальной агрессией, связанной с завуалированным выражением соответствующего иллюкутивного намерения (иронической инвективой). При этом стоит отметить, что контекстную эмоциональность может получить не только прилагательное, но и практически любое слово.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С., Никитина С.Е. О некоторых лингвистических вопросах составления дескрипторных языков // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 112.
2. Блох, М.Я., Кашурникова Л.Д. Эмоциональный аспект текста. Горький: Изд-во ГГУ, 1985.

Ю.М. Тимошенко, Т.В. Нагдалян
(г. Таганрог, Россия)

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ «ДИСКУРС»

Аннотация. В данной статье автора предпринимают попытку комплексного подхода к пониманию термина «дискурс», рассматривают три основные точки зрения, существующие как в лингвистике, так и на стыке наук. Авторы отмечают, что дискурс это явление, которое обладает многоуровневой сложной природой, и должен рассматриваться не только как лингвистическое, но и как социальное явление.

Ключевые слова: дискурс, коммуникативное явление, единица коммуникации, семантика, текст, диалог, стиль.

Y.M. Timoshenko, T.V. Naghdalyan
(Taganrog, Russia)

DIFFERENT APPROACHES TO THE DEFINITION OF "DISCOURSE"

Abstract. In this article, the author attempts an integrated approach to understanding the term "discourse", considering three main points of view that exist both in linguistics and at the in-

tersection of sciences. The authors note that discourse is a phenomenon that has a multilevel complex nature, and should be considered not only as a linguistic, but also as a social phenomenon.

Keywords: discourse, communicative phenomenon, unit of communication, semantics, text, dialogue, style.

В последнее время понятие "дискурс" прочно вошло в обиход как лингвистов, так и не лингвистов. Сам термин появился в середине прошлого века. Причиной появления этого понятия послужило стремление рассматривать высказывания не только с точки зрения грамматической структуры, а скорее как единицу коммуникации, которая имеет надстройку в виде дополнительной информации, основанной на семантике и нелинейных текстовых связях. В современном мире термин "дискурс" используется как учеными-лингвистами, так и в повседневном общении, что говорит о его широком понимании носителями языка в целом.

Одним из основателей исследований дискурса является Т.А. Ван Дейк [2], который утверждал, что само понятие имеет очень сложную структуру, и найти точное и однозначное определение для данного термина очень тяжело. Сам Т.А. Ван Дейк объясняет дискурс с точки зрения многоуровневого коммуникативного явления, которое включает в себя не только сам текст, но и все те факторы, которые необходимы для правильного и полного его понимания, имея в виду экстралингвистический уровень.

Изучение дискурса стоит на пересечении дисциплин, что очень характерно для науки конца XX века в целом. Рассматриваемое нами понятие является предметом и объектом исследования и многочисленных споров в следующих науках: это лингвистика, философия, психология и другие. Данное утверждение только подчеркивает многоаспектную и многоуровневую природу явления дискурса.

Вслед за Т.А. Ван Дейком мы также считаем, что очень сложно найти определение, которое будет охватывать все стороны такого многоаспектного явления, как дискурс. Скорее всего, мы будем сталкиваться с различными интерпретациями данного понятия, каждая из которых будет отражать и концентрироваться на какой-то его стороне, лишь упоминая другие. Важно понимать одно: понятие дискурса трансформирует устоявшиеся представления о том, как должна выглядеть речь, ее характере и прагматическом аспекте. Более того, в данных рассуждениях можно пойти дальше и утверждать, что так же, как мы пересматриваем представление о речи, понятие дискурса влияет на наше понимание текста, диалога, стиля и языка в целом.

Мы же придерживаемся классического представления о дискурсе, которое в свое время сформулировал профессор Т.А. Ван Дейк [2] и которое звучит следующим образом: дискурс считается коммуникативным событием, которое происходит между говорящим и слушающим в определенном временном и пространственном контексте. Т.А. Ван Дейк считает,

что такое событие может носить как устный, так и письменный характер, и обязательно включает в себя как вербальные, так и невербальные компоненты.

Как мы уже сказали ранее, термин «дискурс» очень широк и разнообразен, и понимание его исходит из того, в какой сфере применения он используется. Таким образом, мы можем выделить три основные сферы употребления данного термина, которые связаны с одной стороны с традицией и особенностями определенной лингвокультуры, а с другой – зависят от подхода исследователя-лингвиста.

Первой сферой, где употребляется данный термин, можно назвать собственно лингвистическое знание и исследование в этой области. Основоположником данного понимания можно считать З. Харриса [3] и его статью «Дискурс-анализ». В данной статье исследователь применяет термин «дискурс» в разрезе таких понятий, как речь, текст и диалог. Автор показывает двоякое понимание термина: с одной стороны он рассматривает дискурс как речевое действие, непосредственно связанное с ситуацией общения и несущие в себе все черты социальной лингвистики – наполненное социальным содержанием и связанное с социальными нормами конкретного лингвистического сообщества. В этой связи нельзя не упомянуть исследователя Н.Д. Арутюнову [1], которая связывает понятие дискурса непосредственно с речевой деятельностью индивида и утверждает, что данное понятие – это не что иное, как речь, погруженная в жизнь.

С другой стороны З. Харрис отмечает другой аспект сложного понятия дискурса — его связь с теорией информации и ее закономерностями, тем самым внедряя в данное понятие еще и механизм построения диалога: его механику, нормы поведения, структуру и динамику. Такой взгляд на дискурс ставит на первый план его динамическую природу, тем самым каким-то образом противопоставляя дискурс тексту.

Вторая область применения данного термина – это область стилистики, а именно стилевое оформление текста как целостного восприятия мира. В данном контексте понимания термина мы в основном говорим про языковые и речевые параметры вообще, а также конкретные стилевые черты, которые определяют специфику того или иного дискурса. В целом можно сказать, что рассматриваемый подход фокусируется на способе сочетания и использования языковых единиц в речи, который является маркированным и знаковым для той или иной ситуации общения. Также сюда можно включить речевые стратегии и тактики, количественный и качественный отбор лексических единиц для воспроизведения того или иного дискурса, выбор убеждений и ценностей, которые стоят за использованием тех или иных клише. Другими словами, дискурс в такой интерпретации – это не что иное, как стилистическая спецификация с включенной в нее идеологией.

Интересно, что для такого понимания дискурса характерно двунаправленное влияние способа передачи мысли и предметной области дискурса. А именно, выбор и способ комбинирования языковых средств позволяют создать в представлении говорящего и слушающего определенную стилистическую направленность, но ситуация общения предполагает и диктует выбор и характерную комбинацию таковых средств.

Третий способ понимания рассматриваемого нами термина далек от двух первых и представляет собой своего рода идеальный вид коммуникации, который осуществляется в изоляции от социальной реальности, коммуникативных традиций и рутины общения. Он имеет своей целью критическое обоснование и обсуждение взглядов и действий участников коммуникации.

Все три упомянутых макропонимания дискурса взаимодействовали и продолжают взаимодействовать между собой, что дополнительно усложняет общую картину использования этого термина в гуманитарных науках.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс. Большой энциклопедический словарь. – М.: «Большая Российская Энциклопедия»/ Гл. ред. В.Н. Ярцева, 1998.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – Режим доступа: http://library.-lgaki.info:404/2021/Дейк_Язык.pdf
3. Harris Z.S. Discourse Analysis // Language. – 1952. – N. 8. – P. 1–30.

Ю.М. Тимошенко, О.В. Надолинская
(Таганрог, Россия)

КУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА ЭМОЦИЙ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭТНОСПЕЦИФИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу методологических аспектов лингвокультурологии эмоций – междисциплинарного направления, исследующего взаимодействие языка, культуры и эмоционального опыта. В работе рассматриваются теоретические основания изучения эмоций как культурно обусловленных концептов, описываются основные методы анализа: сопоставительный, ассоциативный и дискурсивный. Особое внимание уделяется проблеме лакунарности и национально-специфичных моделей вербализации эмоций, а также вопросам межкультурной коммуникации и лингводидактики. В заключении обозначены современные вызовы и перспективы развития лингвокультурологии эмоций в условиях глобализации и культурной динамики.

Ключевые слова: эмоции, лингвокультурология, когнитивная метафора, лакуарность, межкультурная коммуникация, методология, идиоматика, эмоциональный код.

Y.M. Timoshenko, O.V. Nadolinskaya

THE CULTURAL PARADIGM OF EMOTIONS: LINGUISTIC ASPECTS OF ETHNOSPECIFICITY

Abstract. The article is devoted to the analysis of methodological aspects of the linguoculturology of emotions, an interdisciplinary field that studies the interaction of language, culture and emotional experience. The paper examines the theoretical foundations of the study of emotions as culturally determined concepts, describes the main methods of analysis.: comparative, associative, and discursive. Special attention is paid to the problem of lacunarity and nationally specific models of emotion verbalization, as well as issues of intercultural communication and linguodidactics. In conclusion, modern challenges and prospects for the development of linguoculturology of emotions in the context of globalization and cultural dynamics are outlined.

Keywords: emotions, linguoculturology, cognitive metaphor, lacunarity, intercultural communication, methodology, idiomatics, emotional code.

Культурная парадигма эмоций представляет собой систему этноспецифических моделей вербализации, концептуализации и интерпретации эмоционального опыта, детерминированную историко-социальным контекстом лингвокультурного сообщества [7]. Как отмечает В.И. Шаховский [4], эмоции функционируют в языке как мотивационная основа сознания, формируя уникальные семиотические коды, где вербальные и авербальные знаки кодируют культурно-обусловленные эмотивные смыслы. Лингвистический анализ этих кодов раскрывает не только универсальные механизмы эмоциональности, но и национально-культурную лакуарность, проявляющуюся в:

- Асимметрии эмотивной лексики;
- Идиоматической уникальности;
- Культурно-специфичных сценариях эмоционального поведения.

Язык является своего рода зеркалом эмоциональной культуры – выделим некоторые аспекты данного утверждения [3].

1. Лексико-семантическая вариативность

Каждый язык создает уникальную эмотивную картину мира через:

- Лакуарность базовых концептов: русская *тоска* или немецкая *Schadenfreude* не имеют полноценных эквивалентов в английском, что свидетельствует о культурной фильтрации эмоционального опыта.
- Антропоцентрическую метафорику: в русских идиомах (*душа уходит в пятки*) тело выступает контейнером эмоций, тогда как японский язык актуализирует внешние маркеры (поклоны, молчание).

2. Фразеология как тезаурус культуры/

Идиоматические выражения фиксируют национальные архетипы:

- Русские зооморфные модели: *телячьи нежности* (связь с сельским укладом) vs английское *sentimental slop* (урбанистическая образность).
- Ориентационные метафоры: английское *fall in love* (вертикаль) vs русское *сердце екнуло* (горизонталь) отражают разное восприятие эмоционального вектора.

Исследования В.И. Шаховского подтверждают: эмотивные коды языка формируют «эмоциональную компетенцию» носителей, определяя допустимые сценарии выражения гнева, стыда или радости в межкультурной коммуникации [4].

Рассмотрим межкультурные диссонансы и их последствия на примере когнитивных расхождений [8].

Параметр	Русский язык	Английский язык
Гнев	<i>Кипеть</i> (жидкость)	<i>Hit the ceiling</i> (объект)
Страх	<i>Душа в пятках</i> (тело)	<i>Butterflies in stomach</i> (орган)
Любовь	<i>Сердце кровью обливается</i>	<i>Carry a torch</i> (физическая сила)

Подобные различия порождают концептуальную нечёткость (термин В.И. Шаховского): например, английское *distress* охватывает финансовые трудности и физическую боль, тогда как русское *огорчение* сужено до психологического дискомфорта.

Прагматика эмоционального дискурса. Культурные нормы предписывают [1]:

- Открытость в итальянском и русском дискурсе (жестикуляция, гиперболы);
 - Сдержанность в японском и английском (имплицитные сигналы, эвфемизмы).
- Это создаёт барьеры в межкультурной коммуникации: прямолинейное выражение чувств русским может восприниматься англоязычным партнёром как агрессия.

Рассмотрим лингвокультурологию эмоций в разрезе методологических аспектов. Лингвокультурология эмоций исследует взаимодействие языка, культуры и эмоционального опыта, рассматривая эмоции как культурно-детерминированные конструкты. По В.И. Шаховскому [4], эмоции формируют эмотивные коды – системы вербальных и невербальных знаков, кодирующих этноспецифические смыслы. Ключевые методологические принципы:

1. Принцип дуализма эмоций: биологическая универсальность vs культурная вариативность вербализации.
2. Принцип лакуарности: отсутствие прямых соответствий между концептами (рус. *тоска* ≠ англ. *melancholy*).
3. Принцип семиотической плотности: концентрация эмотивов в дискурсе как маркер культурной значимости.

Назовем ключевые методы исследования [5]:

1. Сопоставительный анализ

- Дефиниционный метод: сравнение словарных толкований (напр., рус. *огорчение* как "душевная боль" vs англ. *distress* как "физические/финансовые страдания").
- Фразеологическая таксономия: классификация идиом по:
 - Полному совпадению (*леденить кровь* = *freeze blood*);
 - Частичному совпадению (*душа в пятках* ≈ *heart sinks into boots*);
 - Лакунарности (*телячьи нежности* → *sentimental slop*)¹.

2. Ассоциативные эксперименты

Техника "эмоциональных концептов" [8]:

- Выявление ядерных эмоций культуры (HOPE, LOVE, FEAR);
- Построение семантических полей через ассоциативные цепочки (напр., *любовь* → *война, болезнь, колдовство*).
- Пример: при изучении концепта "HAPPY" выявлено 3 зоны ассоциаций:
- Ядро: универсалии (радость, смех);
- Периферия: культурные стереотипы (рус. *гулянка*, англ. *cheers*);
- Индивидуальный слой: личный опыт.

3. Дискурс-анализ

- Корпусные исследования: подсчет эмотивной плотности текстов (напр., высокая частотность экспрессивов в русской литературе vs сдержанность английских СМИ) [2].
- Сценарии эмоционального поведения [9]:

Культура Доминантный сценарий

Русская Гиперболизация (*сердце кровью обливается*)

Японская Имплицитность (молчание как знак уважения)

Английская Прагматизм (*keep a stiff upper lip*)⁵.

Таким образом, лингвокультурология эмоций – методологический синтез когнитивной лингвистики, культурной антропологии и психолингвистики. Её развитие требует:

- Создания мультязычных эмотивных корпусов;
- Учета цифровой трансформации эмоциональных кодов (эмодзи, мемы);
- Разработки универсальной таксономии лакун. Как отмечает Шаховский, "эмотивный код – это ДНК лингвокультуры, где каждое смысловое расхождение есть след исторического выживания этноса".

Культурная парадигма эмоций – это динамическая система этносемантических фильтров, где язык выступает не только инструментом репрезентации чувств, но и механизмом конструирования эмоциональной реальности. Дальнейшее изучение требует интеграции лин-

гвистических, психологических и антропологических методов, особенно в контексте глобализации, стирающей традиционные границы эмоциональных культур.

Библиографический список

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsii-kak-obekt-issledovaniya-v-lingvistike>
2. https://vk.com/@fil_fak-yazyk-i-chuvstva-kak-vyrazhaut-emocii-na-raznyh-yazykah
3. <https://www.linguamgou.ru/jour/article/download/819/790>
4. <https://rusexpert.ru/public/metodposob-pdf/ShakhovskJAZYKiEMCH2009.pdf>
5. <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/>
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskoe-telo-i-emotsii-v-kontekste-lingvokulturologii>
7. http://tverlingua.ru/archive/012/shakhovsky_03_12.htm
8. [https://research.vu.nl/files/1835161/Semin%20Cognition%20and%20Emotion%2016\(1\)%20202%20u.pdf](https://research.vu.nl/files/1835161/Semin%20Cognition%20and%20Emotion%2016(1)%20202%20u.pdf)
9. [https://research.vu.nl/ws/files/1835161/Semin%20Cognition%20and%20Emotion%2016\(1\)%202002%20u.pdf](https://research.vu.nl/ws/files/1835161/Semin%20Cognition%20and%20Emotion%2016(1)%202002%20u.pdf)
10. <https://pdfs.semanticscholar.org/5515/2684093a48d53b9c63eb246aaf2026608ca8.pdf>

А. М. Червоный, О. Ю. Рябченко
(г. Таганрог, Россия)

К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ (на материале французского и русского языков)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем перевода несобственно-прямой речи с французского языка на русский. В работе отмечается ряд характерных признаков несобственно-прямой речи, позволяющих отличить ее от других форм речи. В статье на материале трилогии французского писателя А. Труайя «Семья Эглетьер» представлен анализ приемов перевода несобственно-прямой речи с французского языка на русский язык.

Ключевые слова: несобственно-прямая речь, перевод, французский язык, русский язык, приемы перевода.

A.M. Chervonyi, O. Yu. Ryabchenko
(Taganrog, Russia)

ON THE ISSUE OF TRANSLATING NON-DIRECT SPEECH (on the material of French and Russian languages)

Abstract. The article is devoted to the problems of translating indirect speech from French into Russian. The paper points out a number of characteristic features of indirect speech that allow to distinguish it from other forms of speech. In the article on the material of the trilogy of the French writer A. Trouaille «The Egletier Family» the analysis of the methods of translation of indirect speech from French into Russian is presented.

Key words: indirect speech, translation, French language, Russian language, translation techniques.

Как известно, существует три основных способа передачи чужой речи в литературных произведениях: прямая речь, косвенная речь и несобственно-прямая речь (НПР).

В лингвистику термин *discours indirect libre* («свободная косвенная речь») ввел известный швейцарский лингвист Ш. Балли. Прямую и косвенную речь он относил к языковой системе, опираясь на дихотомию Ф. де Соссюра язык – речь. Несобственно-прямая речь является, по его мнению, одним из способов употребления косвенной речи [5].

Используемая в литературных произведениях несобственно-прямая речь стала также объектом исследования отечественных лингвистов М.М. Бахтина, А.А. Андриевской, Б.А. Успенского и др.

М.М. Бахтин предлагает концепцию, в которой данное явление рассматривается как итог взаимодействия и взаимопроникновения речи автора и речи персонажа, то есть «чужой речи». В несобственно-прямой речи автор старается передать чужую речь, исходящую непосредственно от персонажа, без вмешательства авторского голоса. Однако автор не может быть полностью исключен из процесса, что приводит к наложению одного голоса на другой и образованию «скрещения» двух голосов – автора и персонажа – в рамках одного речевого акта [1, 113–144; 4].

Несобственно-прямая речь представляет довольно сложный лингвостилистический конструкт, который весьма активно используется в художественных текстах.

Одну из сложностей работы с несобственно-прямой речью представляет делимитация ее границ.

Как отмечают Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова, наиболее характерный тип несобственно-прямой речи – форма вопросительных и восклицательных предложений, выделяющихся в эмоциональном и интонационном отношении на фоне авторского повествования [2, 149].

Именно эти маркеры служат сигналами для читателя, указывая на переход к передаче внутреннего мира персонажа.

Например: *Un garçon, peut-être. Françoise amoureuse ? Impossible. Elle était si sage, si équilibrée, si peu attirante pour un homme!*

Однако эта стилистическая гибкость и многоуровневый характер НПР представляет значительную сложность для переводчика, особенно при работе с таким богатым языком, как французский. Для качественного перевода НПР.

с французского языка на русский переводчику необходимы глубокие лингвостилистические знания, необходим высокий уровень практического владения двумя языками, необходимо глубокое, творческое проникновение в ткань произведения и замысел автора. От переводчика к тому же требуется владение стратегией перевода и литературное мастерство.

Именно сложность и многогранность перевода НПР с французского языка на русский привлекает исследователей данного явления. Французский язык, с его развитой системой

времен и наклонений, с богатством личных местоимений и стилистических возможностей представляет особый вызов для переводчика.

Путем сопоставления оригинального языкового материала – французских текстовых фрагментов, содержащих несобственно-прямую речь, с их переводом на русский язык рассмотрим особенности передачи на переводящий язык этого лингвостилистического феномена.

В качестве фактического материала нами была использована трилогия Анри Труайя «Les Euygletière» – «Семья Эглетьер». Перевод выполнен Н. Столяровой.

Пример № 1

– Ah ! son père avait raison de le mettre en garde contre les dangers d'un gracieux sourire et d'un corps consentant. Carole était tout de même mieux que sa mère ! Plus jolie assurément, d'un esprit plus délié et d'une «autre classe»! [6].

– Да, отец прав, предостерегая его против милых улыбок и податливого тела. Кароль все-таки лучше матери! Во всяком случае, она красивее, умнее и вообще «более высокого класса»! [3].

Нами были выявлены следующие особенности перевода НПР на русский язык:

1. Снижение эмоциональности: Междометие «Ah!» – показатель НПР, в оригинале передает удивление или досаду. Это восклицательное французское слово-предложение, в то время как в переводе оно заменено на «Да», которое в данном контексте скорее выражает согласие или подтверждение мысли. Хотя эмоциональная окраска немного меняется, общий смысл сохраняется.

2. Конкретизация: «Gracieux sourire» переведено как «милые улыбки», «corps consentant» – как «податливое тело». «Esprit plus délié» переведено как «умнее». Хотя значения близки, русские варианты звучат несколько конкретнее, французские – более абстрактны.

3. Добавление слов. Французское наречие «Assurément» переведено словосочетанием «Во всяком случае», степень выражения уверенности во французском языке более высокая, что несколько меняет смысл высказывания.

4. Кавычки: Использование кавычек со словосочетаниями «autre classe» и «более высокого класса» одинаково в обоих вариантах и передает ироничное отношение персонажа к этому выражению.

5. Нюансы смысла: Французское «d'une autre classe» носит более абстрактный характер, указывая на различие в социальном статусе, воспитании, манерах персонажа. По нашему мнению, вариант русского языка «более высокого класса» акцентирует внимание именно на социальном статусе.

Пример № 2

– Attention ! j’emploie cette expression à tout bout de champ. Il ne faut pas que cela devienne chez moi un tic de langage ! [6]

– Что-то я стал на каждом шагу употреблять это выражение. Надо следить за речью, пристанет такое словечко, потом не избавишься! [3]

1. Снижение эмоциональности. Attention! Данное французское восклицательное выражение – типичный маркер несобственно-прямой речи. Оно переведено на русский язык «Что-то я стал...»: Французское восклицание, выражающее предостережение, заменено на более мягкое вводное словосочетание. Это смягчает тон, но не меняет смысл всего высказывания.

2. Антонимический перевод. Французскому выражению «Il ne faut pas que cela devienne chez moi un tic de langage!» соответствует русский перевод «Надо следить за речью, пристанет такое словечко, потом не избавишься!»

Как видим, переводчик отрицательную форму заменил на утвердительную в русском переводе. Переводчик полностью перефразировал предложение, используя более образный и эмоционально окрашенный язык. «Пристанет такое словечко, потом не избавишься!» – это живое, разговорное выражение, которое в полной мере передает опасение персонажа «заразиться» нежелательным «тиком языка».

Таким образом, несобственно-прямая речь остается актуальным объектом исследования в лингвистике текста.

Этот тип речи занимает промежуточное положение между прямой и косвенной речью, сочетая в себе черты обеих форм. В структуре НПР присутствуют характерные для прямой речи эмоциональность и экспрессивность, представлены особенности речи персонажа.

Замена местоимений в НПР, согласования времен, отсутствие в предложении графических знаков: кавычек, двоеточия – свойственно косвенной речи.

НПР представляет собой уникальный лексико-грамматический стилистический конструкт, гармонично встроенный в канву нарратива, позволяющий автору произведения ярко и образно выражать мысли и чувства персонажа.

НПР может быть выражена повествовательными, вопросительными и восклицательными предложениями. Анализ фактического материала показал сложность воспроизведения синтаксических конструкций НПР при переводе. Для достижения эквивалентности перевода несобственно-прямой речи с французского языка на русский требуется применение переводческих трансформаций, использование различных приемов перевода.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 117.
2. Розенталь, Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя: 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985 – 399 с.
3. Труайя, А. Семья Эглетьер. – URL: <https://www.rulit.me/books/semya-egleter-download-274585.html> [Дата обращения 07.05.2025].
4. Федотова, О. С. Соотношение интроспекции и несобственно-прямой речи // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 335.
5. Bally, Ch. (1912) Le style indirect libre en français moderne. *Germanisch-Romanische-Monatsschrift* 4, 549–556 et 597–606. Trad. franç: Le style indirect libre : naissance d'une catégorie (1894–1914). – Limoges : Lambert-Lucas, 103–132 et 165–214.
6. Troyat, H. Les Eygletière. – URL: <https://ru.z-lib.fm/book/4121391/b606cb/les-eygletiere.html?dsourc=recommend> [Дата обращения: 07.05.2025].

ЧАСТЬ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Д.В. Ачкасова, Д.Д. Рябова
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

Научный руководитель – Е.В.Краснова, канд. филол. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА РЕЧЬ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние заимствований на речь современной молодежи на фоне глобализации и развития цифровых технологий. Исследуется, как англицизмы и другие заимствованные слова проникают в словарный запас молодежи. В работе представлен анализ результатов социологического опроса, направленного на изучение отношения общества к внедрению иностранных терминов в русский язык, а также уровня знания их значений. Выводы исследования подчеркивают, что заимствования являются естественной частью эволюции языка, но требуют осознанного подхода к их употреблению.

Ключевые слова: заимствованные слова, речь, русский язык, английский язык, молодежь, англицизмы.

D.V. Achkasova, D.D. Ryabova
(Rostov-on-Don, Russia)

Scientific supervisor – E. V. Krasnova, Ph.D. of Philology, Associate Professor

THE IMPACT OF BORROWING ON YOUNG PEOPLE'S SPEECH

Abstract. The article considers the impact of borrowings on the speech of modern youth against the background of globalization and the development of digital technologies. It investigates how anglicisms and other borrowed words penetrate into the vocabulary of young people. The paper presents an analysis of the results of a sociological survey aimed at studying the attitude of society to the introduction of foreign terms into the Russian language, as well as the level of knowledge of their meanings. The findings of the study emphasize that borrowings are a natural part of language evolution, but require a conscious approach to their use.

Keywords: borrowed words, speech, Russian language, English language, youth, anglicisms.

Введение

Язык, будучи живой и динамичной системой, постоянно претерпевает изменения, которые могут быть вызваны различными факторами, такими как технологический прогресс, социальные и культурные сдвиги, а также, что особенно важно, межкультурный обмен. Одним из наиболее заметных проявлений этого обмена является заимствование слов и выражений из других языков.

В современном мире, характеризующимся глобализацией и стремительным развитием информационных технологий, молодежь становится особенно восприимчивой к влиянию иностранных языков. Интернет, социальные сети, видеоигры, фильмы и музыкальная индустрия – все эти каналы активно транслируют контент на различных языках, оказывая значительное влияние на лингвистические предпочтения и привычки молодого поколения. Заимствования, проникающие в речь молодежи, часто носят характер моды, стремления к самовыражению и идентификации с определенной субкультурой или трендом. Феномен заимствований в молодежной речи вызывает широкий спектр оценок и реакций в обществе. С одной стороны, заимствования рассматриваются как естественный процесс языкового развития, способствующий его обогащению и адаптации к современным реалиям. Они позволяют более точно и лаконично выражать новые понятия и явления, а также добавляют речи молодежи колорит и оригинальность. С другой стороны, заимствования подвергаются критике за засорение языка, утрату его самобытности и снижение языковой культуры. Опасения вызывает и то, что чрезмерное употребление заимствований может привести к затруднениям в общении между разными поколениями, а также к снижению грамотности и владению родным языком.

Стоит отметить, что язык тесно связан с культурой: во-первых, это признак нации, отражения ее культуры, во-вторых, он формируется под её влиянием, является неотъемлемой частью и необходимым условием не только для ее развития, но и существования. Поэтому влияние заимствований на речь молодежи также связано с изменениями в восприятии культурных норм и ценностей. Молодежь становится более открытой к разнообразию культурных влияний, что проявляется в их языке. Заимствования становятся не просто лексическими единицами, но и символами глобального взаимодействия и взаимопонимания [1].

Заимствование – это переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой [2]. Р.О. Якобсон писал, что там, где отсутствует понятие или слово, можно разнообразить и обогащать терминологию путём слов-заимствований. Также учёный утверждал, что заимствования нельзя искоренить из языка, так как они являются самым простым способом обогащения лексики. При этом он отмечал, что чрезмерное использование внешних заимствований приводит к «загрязнению» языка, однако принятие некоторых чужих элементов влияет на его модернизацию и обогащение [3].

Российский и советский лингвист Крысин Л.П. определяет следующие причины заимствования:

- 1) в общественной жизни появляются новые реалии, предметы, которые требуют наименований;

- 2) устранение полисемии исконного слова, упрощение его смысловой структуры;
- 3) необходимость специализации понятий – в той или иной сфере, для тех или иных целей;
- 4) коммуникативная актуальность обозначаемого понятия [4]

В обычной жизни мы не замечаем, как стремительно появляются новые единицы в русском языке и быстро интегрируются в нашу повседневную речь. Заимствования окружают нас повсеместно, и этот процесс, вероятно, будет продолжаться, поэтому вопрос об их употреблении или отказе от них остается очень важным.

Актуальность данного исследования обусловлена непрерывной эволюцией молодежного сленга, появлением новых слов и лексических единиц. Сленг отличается высокой динамичностью, чему способствует активное проникновение англицизмов в русский язык.

Таким образом, проблема влияния заимствований на речь молодежи является многоаспектной и требует всестороннего анализа. Необходимо понимать не только причины и механизмы проникновения заимствований в молодежную речь, но и их функциональную роль, а также последствия для языковой культуры и коммуникации в обществе.

Результаты

В ходе исследования был проведен опрос среди молодежи в возрасте 18–35 лет, представителей среднего возраста 36–59 лет и среди поколения старше 60. Цель данного опроса – определить, как часто и с какой целью молодые люди используют в своей повседневной речи заимствования, насколько верно они их трактуют и как старшее поколение относится к появлению англицизмов в русской речи.

Большинство опрошенных (75%) в возрасте 18–35 лет, (15.9%) в возрасте 36–59 лет и остальные (8%) старше 60. Результатами этого исследования стали следующие данные. 25% опрошенных часто используют заимствования, 42% иногда, 11,4% используют их, когда не могут подобрать слово из русского языка для описания ситуации, выражения эмоций и 21.6% не используют заимствования (см. рис. 1).

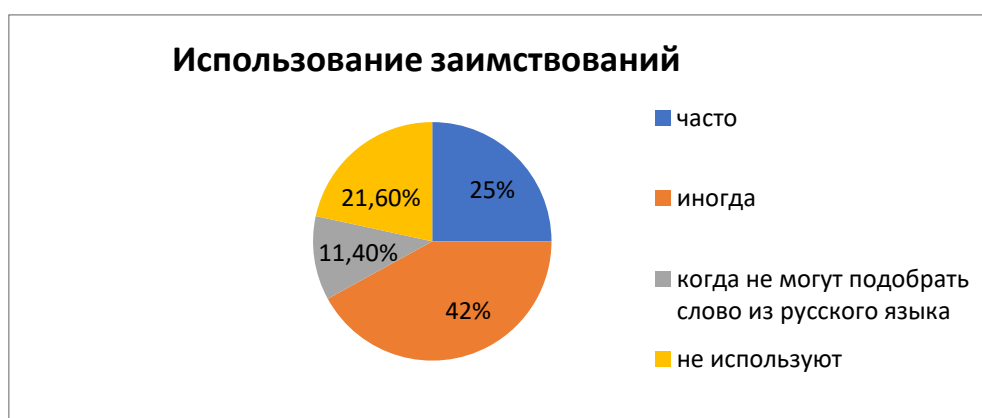


Рисунок 1

Молодые люди чаще всего используют иностранные слова для удобства и быстрой коммуникации (83%), 20.5% потому что это модно и престижно и 14.8%, так как это профессиональный язык в их области (см. рис. 2).

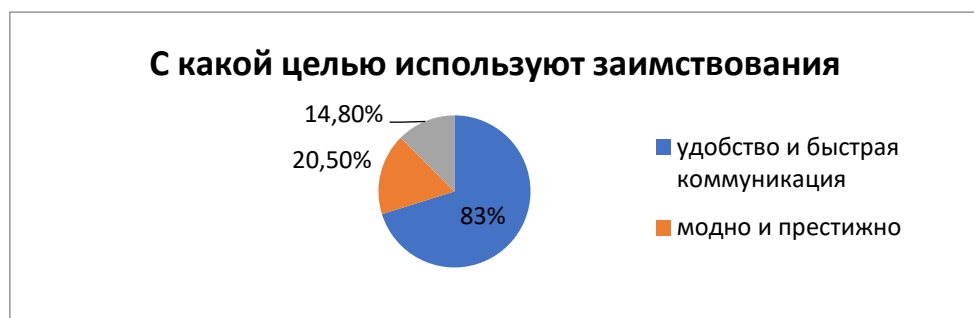


Рисунок 2

65.9% считают, что употребление заимствованных слов в речи никак не усугубляет, а наоборот, обогащает родной язык, 34% опрошенных, к которым больше отнеслись люди среднего и старшего поколения, ответили, что русский язык засоряется из-за использования иностранных слов. (см.рис.3). Выбравшие вариант ответа – засорение русского языка, дали несколько комментариев. «Русский язык прекрасен и им можно в легкую заменить сленг», «Речь, в которой слишком много англицизмов выглядит несуразной», «Русский язык сходит на «нет», чрезмерное употребление заимствований слишком засоряет наш прекрасный язык и речь». Молодежь же дала комментарий, что из-за современных условий, глобализации и трендов избежать использование заимствований просто невозможно, хотя иногда возникают трудности при общении со старшим поколением, когда не можешь подобрать русские слова, кроме сленга и англицизмов для описания своих эмоций/ситуации.



Рисунок 3

Также опрошенным было предложено написать, какие заимствования они чаще всего используют в речи. Большинство употребляют такие слова как: кринж, которое они интерпретируют как ужас, неоднозначная ситуация, дедлайн – краткий срок сдачи работы, вайб – как что-то хорошее и атмосферное, гуглить – искать что-либо в интернете, абьюз – оскорбление, селфи – фотография самого себя, хайп – известность, покерфейс – пафосное, надменное лицо, лайк – нравится, рофл – прикол, очень смешная ситуация. Однако стоит отметить, что все-таки некоторым заимствованиям молодежь дает не совсем верную трактовку, тем самым неуместно употребляя слово. Так, в английском языке слово «stinge» переводится как «съёживаться, испытывать неловкость», «hure» – шумиха или раздувать что-то, «poker face» – безразличное выражение лица, без эмоций [5].

Из проведенного опроса можно сделать вывод, что источниками заимствования являются и модные тенденции вокруг, и профессиональная деятельность людей, и стремительно меняющийся мир, глобализация и развитие технологий. Безусловно, молодежь более позитивно настроена на употребление заимствований, она считает, что англицизмы никак не вредят их речи, языку в целом и так удобнее излагаться в тех или иных ситуациях. Старшее поколение, наоборот, негативно высказывается на эту тему, поскольку им сложно понимать молодежь, и в их речи русские слова просто теряются среди переполненного количества употребления иностранных слов, которые им кажутся крайне неуместными.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что заимствования все-таки часть естественно-го процесса развития языка. Они демонстрируют его способность адаптироваться к новым вызовам и отражать изменения в обществе. Заимствования расширяют языковой арсенал и часто приходят вместе с новыми явлениями, технологиями и культурными трендами. Однако бесконтрольное использование иностранных слов, даже когда есть русские аналоги, засоряет язык и создает барьер для общения со старшим поколением, а неправильное употребление заимствованных слов, может негативно сказываться на общей грамотности. Бороться с данным явлением вряд ли хорошая идея, поскольку это совершенно неизбежный процесс. Но стоит не забывать, что человек сам должен быть способен контролировать свою речь, отбирать заимствования и регулировать их использование.

Библиографический список

1. Головкин, Ж.С. Культура и язык: аспекты взаимодействия // Научные ведомости БелГУ. – 2008.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров: 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия. – СПб.: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с.

3. Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. Brower (Ed.), Harvard University Press.
4. Крысин, Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. – М.: Наука, 1996.
5. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press.

R.V. Bulakh

(Moskau, Russland)

Wissenschaftlicher Betreuer – E.B. Botavina, Sprachdozentin

METHODEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Annotation. Der vorliegende Artikel widmet sich der Untersuchung verschiedener Methoden des Deutschunterrichts. Ziel der Arbeit ist es, die effektivsten Lehransätze zu analysieren und zu systematisieren. Die Studie verwendet sekundäre Open Source-Quellen russischer und ausländischer Autoren. Besonderes Augenmerk wird auf traditionelle und innovative Methoden sowie deren Kombination im Bildungsprozess gelegt. Das Ergebnis der Arbeit waren Vorschläge für den Einsatz verschiedener Lehrmethoden, um die Effektivität des Deutschunterrichts zu verbessern.

Schlüsselwörter: Methoden, Sprachen, Sprachenunterricht, Sprachenlernen, Kommunikation.

Р.В. Булах

(г. Москва, Россия)

Научный руководитель – Е.Б. Ботавина, ст. преподаватель

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные методы обучения немецкому языку. Целью исследования является анализ и систематизация наиболее эффективных подходов к обучению. В исследовании использованы открытые источники российских и зарубежных авторов. Особое внимание уделено традиционным и инновационным методам, а также их сочетанию в образовательном процессе. Результатами исследования стали предложения по использованию различных методов обучения для повышения эффективности обучения немецкому языку.

Ключевые слова: методы, языки, преподавание языков, изучение языков, коммуникация.

Heutzutage konzentriert sich das Fremdsprachenstudium an Universitäten auf praktische Sprachkenntnisse, das heißt auf die Entwicklung der Fähigkeit der Studierenden, in verschiedenen Situationen effektiv zu kommunizieren. Fremdsprachenlehrer sollten ihrerseits die kognitive Aktivität der Schüler im Fremdsprachenunterricht anregen. Moderne Lehrmethoden wie kollaboratives Lernen, die Nutzung neuer Informationstechnologien und Internetressourcen, die Verwendung von Software und verschiedenen Spielübungen tragen zur Umsetzung eines persönlichen Ansatzes bei und ermöglichen die Individualisierung und Differenzierung des Lernens unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der Studenten, ihres Sprachniveaus und ihrer Präferenzen. Durch die

zunehmende Zahl an Lehrmöglichkeiten und Lehrmitteln steigen die Anforderungen an die Qualifikation von Fremdsprachenlehrern [9].

Aber wie steht es heute mit den modernen Sprachen? Wie sieht ihre Zukunft aus? Darüber diskutieren viele Autoren [10]. Die deutsche Sprache um die Jahrtausendwende und danach: Sprachkultur oder sprachlicher Niedergang? Wie auch immer die Antwort auf diese Frage ausfällt, eines ist sicher: Die Sprache verändert sich wahrscheinlich schneller als jemals zuvor, einfach weil sich die Welt in einem noch nie dagewesenen Tempo und Ausmaß verändert. Deshalb muss sich die Sprache ständig an neue Lebensbedingungen anpassen, um den Menschen als Mittel der Reflexion und Kommunikation zu dienen. Der Sprachforscher Jochen A. Bär widmet sich einer sprachhistorischen Analyse der Situation der deutschen Sprache. Für das moderne Deutsch schlägt er die Periodenbezeichnung E-Deutsch bzw. E-Hochdeutsch vor. Kurz gesagt kann E verschiedene Dinge bedeuten: zum Beispiel eine Art egalitäre/fromme/emanzipierte Gesellschaft, Ebenhochdeutsch, das Zeitalter der elektronischen Kommunikation, die vom Englischen beeinflusste deutsche Sprache. Bär korrigiert die überzogene Kritik an der Verwendung von Anglizismen und hält diese für gerechtfertigt, wenn sie pragmatischen Zwecken der Nutzer dienen (beispielsweise der Ansprache einer bestimmten Zielgruppe in der Werbung). Bär weist auch auf die moderne Tendenz hin, die Grenzen zwischen Standard- und Nicht-Standardvarianten der deutschen Sprache zu verwischen und teilweise einzuebnen [11].

Englisch und Deutsch: Die beliebtesten Fremdsprachen in Russland. Wie beliebt ist aber die deutsche Sprache in Russland? Laut Edtechs.ru ist der Markt für Deutsch und Deutschunterricht in Russland um 27,5 % gewachsen. Im Jahr 2020 lernten in Russland zwischen 1,8 und 2,65 Millionen Menschen Deutsch. Davon sind mehr als 2,2 Millionen Studierende. 1.152 Personen haben die Deutschprüfung 2022 bestanden. Deutsch lernen 19% der Studenten in geisteswissenschaftlichen Bereichen, 16% der Wirtschafts- und Rechtsstudenten und nur 8% der technischen Fachrichtungen an den Universitäten [4]. Viele Menschen interessieren sich für die Effektivität des Wörter-Einprägens mithilfe des Fünfundzwanzigstel-Rahmens. Der fünfundzwanzigste Rahmen ist eine Methode zur verborgenen Einflussnahme auf das Unterbewusstsein einer Person [3]. An die Wörter, die mit dieser Methode gelernt wurden, kann man sich jedoch nur im Trancezustand erinnern. Bei diesem Vorgang ist kein aktives Gedächtnis beteiligt, die Person ist sich also nicht bewusst, dass sie sich im Moment Informationen speichert. Daraus folgt, dass die Verwendung des 25. Rahmens zum Sprachenlernen nicht effektiv ist. Um das erworbene Wissen zu behalten, ist regelmäßiges Üben notwendig. Beispielsweise sollte das Erlernen der deutschen Sprache Teil des Alltags werden. Es gibt viele Möglichkeiten, eine Sprache selbstständig und ohne die Hilfe eines Lehrers zu lernen. Dabei können sich die Lerner nicht nur den erlernten Stoff besser einprägen, sondern auch am Niveau und der Qualität ihres sprachlichen Ausdrucks arbeiten.

Visuelle Informationen bleiben dem Menschen zu 90 % im Gedächtnis, daher empfiehlt sich zur besseren Aufnahme des Stoffes die Verwendung interaktiver Methoden. Interaktives Lernen ist ein wirkungsvolles Instrument zur Motivation und persönlichen Weiterentwicklung. Es umfasst verschiedene Methoden, Formen und Techniken, die die Schüler aktiv einbeziehen. Der Einsatz von Medien und Computern im Deutschunterricht an Bildungseinrichtungen steigert dessen Effektivität deutlich. In der modernen Bildung besteht ein dringender Bedarf an der Entwicklung neuer pädagogischer Technologien, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit und Aktivität der Schüler abzielen. Diese Technologien sollen Voraussetzungen für das Erreichen guter Ergebnisse im Lernprozess schaffen. Heutzutage gibt es viele moderne Tools, die dazu beitragen, die Qualität der Ausbildung zu verbessern und das Wissen der Schüler zu erweitern [7]. Aktuelle Trends in der modernen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts werden durch die Anforderungen der neuen Landesbildungsstandards bestimmt, die auf einem handlungsorientierten Ansatz basieren und die Entstehung von Veränderungen nicht nur im terminologischen Apparat, sondern auch in dessen Inhalt und Struktur aktualisieren. Der moderne Fremdsprachenunterricht ist ein ganzheitliches, mehrkomponentiges strukturelles und inhaltliches System. Im Gegensatz zu einem traditionellen „linearen“ Unterricht werden die Unterrichtsziele und die geplanten Ergebnisse durch klar definierte, d. h. diagnostische Kriterien bestimmt und der Hauptinhalt wird als Bildungstechnologie präsentiert, die motivierende, didaktische, organisatorische und andere Komponenten umfasst [7]. Ein moderner Unterricht, unabhängig von seiner Art, muss stets einen unveränderlichen Teil enthalten, darunter gibt es folgende Phasen:

- 1) eine Einführungsphase, die die Organisation des Unterrichtsbeginns, die Motivation zum Erlernen neuen Materials und die aktive Zielsetzung umfasst;
- 2) die Hauptphase, in der das Unterrichtsziel erreicht wird;
- 3) die letzte Phase, die das Verstehen und Bewerten des Grades der Erreichung der geplanten Ergebnisse umfasst [8].

Erst vor wenigen Jahren wurde das modernste und umfassendste Schulkomplettset eingeführt, bestehend aus Lehrbuch, Arbeitsbuch, Wörterbuch, Lehrerbuch und CDs mit Audioaufnahmen einiger Texte und Dialoge aus dem Lehrbuch. Heute ist dieses Set um folgende digitale Komponenten erweitert: Lehrvideos zum Themenunterricht, ein Arbeitsblattprogramm, Verlagsseiten mit Zusatzmaterialien, Aufgaben und Tests, Internetplattformen, elektronische Lehrbücher [6]. Der gegenwärtige Entwicklungsstand der Gesellschaft ist durch die weitverbreitete Nutzung neuer Informationstechnologien gekennzeichnet. Durch die Entwicklung und Implementierung neuer Lehrtechnologien können Lehrkräfte ihren beruflichen Tätigkeitsbereich deutlich erweitern. Reichhaltiges authentisches Material und natürliche Kommunikationssituationen eröffnen großartige Möglichkeiten zum Eintauchen in eine natürliche Sprachumgebung, zum Erlangen einer sinnvollen

Wahrnehmung einer Fremdsprache und zur Entwicklung des Bewusstseins und Denkens in einer Fremdsprache [5].

Individualisiertes Lernen entwickelte sich als Alternative zu traditionellen Lehrmethoden, bei denen die Schüler mit standardisierten Lehrplänen und Lehrmethoden konfrontiert wurden, die nicht ihren persönlichen Eigenschaften und individuellen Zielen entsprachen. Zu den Vorteilen des personalisierten Lernens mit Hilfe künstlicher Intelligenz zählen nicht nur eine gesteigerte Motivation und verbesserte akademische Leistungen der Schüler, sondern auch eine Verkürzung der Zeit, die zum Erlernen des Lernstoffs benötigt wird. Dies ist besonders nützlich für Studierende, die mit bestimmten Themen Schwierigkeiten haben. Künstliche Intelligenz kann ihnen in solchen Fällen zusätzliche Materialien und Übungen zur Praxis anbieten [1]. Zur Entwicklung verbaler Fähigkeiten benötigen die Schüler zusätzliche Handouts, die ihren Interessen entsprechen. Es werden individuelle Aufgaben zur Bearbeitung zu Hause bereitgestellt, wodurch Gruppen- und Einzelarbeit kombiniert und ergänzt werden kann. Diese Aufgaben berücksichtigen die persönlichen Vorlieben der Studierenden und ermöglichen es ihnen beispielsweise, einen Bericht zu einem für sie interessanten Thema zu verfassen. Der individuelle Fremdsprachenunterricht konzentriert sich auf die Persönlichkeitsmerkmale, den psychoemotionalen Zustand und die Kommunikationsfähigkeiten jedes einzelnen Schülers. Zu den Aufgaben der Lehrkraft gehören dann die mehrkanalige Differenzierung von Unterrichtsmaterialien, die Bildung einer Fehlerkultur, die Entwicklung von Kommunikationseinstellungen, die Planung und Auswahl von Materialien sowie die Untersuchung der Eigenschaften der Sprachstudenten. Der individuelle Ansatz zielt darauf ab, Lücken in den Kommunikationsfähigkeiten vorzubeugen, produktives Arbeiten sicherzustellen und die psychoemotionalen und persönlichen Besonderheiten jedes Studenten zu berücksichtigen. Individuelles Lernen basiert auf dem Fehlen standardisierter Lernprozesse und zielt auf die Entwicklung aller vier Arten sprachlicher Aktivität ab. Die Erfahrung zeigt, dass die gleichen Methoden unterschiedliche Auswirkungen auf die Schüler haben können und ein aktives Sprachtraining notwendig ist, um die kommunikative Motivation zu steigern. Wichtig ist, dass die Teilnehmer der Partnerarbeit gegenseitiges Verständnis und Toleranz für die Charaktereigenschaften und das Temperament des anderen zeigen, sodass die Schüler ihre bevorzugten Kommunikationspartner selbst auswählen können [2].

Im Deutschunterricht kommen auch Methoden des Gruppenunterrichts zum Einsatz. Bei diesen Methoden wird in kleinen Gruppen gearbeitet, um sowohl allgemeine als auch individuelle Aufgaben zu erledigen. Der Vorteil einer solchen Organisation besteht darin, dass die Studierenden lernen, ihren Standpunkt auszudrücken und zu verteidigen sowie die Meinungen anderer zu berücksichtigen. Dies fördert die Entwicklung von Fähigkeiten zum Vergleichen und Gegenüberstellen der eigenen Ansichten mit denen der Kollegen. Durch Gruppenarbeit wird gelernt, die Handlungen an-

дерер и себя саму к контроллированию, что это собственное критическое мышление поддерживает. Группе дискуссии и Дебаты режут деятельность студентов ан [9].

Абсолютно сеи бегоно, что это Эффективность этого Deutschunterrichts маюеблично вон дер richtigen Anwendung дер gewählten Methoden абхэнгит. Dabei ist es wichtig, die Altersmerkmale, Sprachkenntnisstand, Interessen und berufliche Bedürfnisse дер Studierenden zu berücksichtigen. Der erfolgreiche Erwerb дер deutschen Sprache erfordert neben дер Auswahl geeigneter Methoden auch die Anpassung ан die spezifischen Lernbedingungen. Hierzu kann die Entwicklung individueller Unterrichtspläne, die Verwendung verschiedener Übungen und Aufgaben sowie die regelmäßige Beurteilung дер Lernfortschritts дер Lerner gehören. Es ist festzuhalten, dass die Methodenvielfalt им Deutschunterricht eine wertvolle Ressource für das Erreichen hoher Ergebnisse darstellt. Der entscheidende Faktor für den Erfolg ist jedoch die Fähigkeit дер Lehrers, diese Methoden richtig анzuwenden, die individuellen Eigenschaften jedes einzelnen Schülers oder Studenten zu berücksichtigen und sich ан veränderte Lernbedingungen анzupassen. Nur so ist ein effektives und spannendes Deutschlernen gewährleistet, das die sprachlichen Fähigkeiten поддерживает und die Motivation дер Sprachstudenten steigert.

Библиографический список

1. Ботавина, Е. Б. Индивидуализированное обучение с использованием искусственного интеллекта для профессионального обучения / Е. Б. Ботавина, Т. А. Кайдалова // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: Материалы международной научной конференции, Красноярск, 03 декабря 2024 года. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2025. – С. 204–208. – EDN KTAGSE.
2. Гурбанова, Г. М. Современные методы обучения немецкому языку и их особенности / Г. М. Гурбанова // Вестник науки. – 2023. – Т. 1. – № 4(61). – С. 148–151. – EDN WRGUDU.
3. 25-й кадр с точки зрения психологии. НАДПО. Национальная академия дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. – М., URL: <https://nadpo.ru/academy/blog/25-j-kadr-s-tochki-zreniya-psihologii/> [Дата обращения: 02.05.2025].
4. Немецкий в России: объем, динамика и перспективы рынка. Ed-tech. Аналитика и интервью [Электронный ресурс]. – URL: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/nemeckij-v-rossii-obem-dinamika-i-perspektivy-rynka/> [Дата обращения: 02.05.2025].
5. Нишанова, Д. Ж. Использование интерактивных методов на уроках немецкого языка / Д. Ж. Нишанова // Вопросы науки и образования. – 2019. – № 4(49). – С. 120–123. – EDN YXDFAL.
6. Федуллова, А. Н. Использование подкастов в обучении немецкому языку / А. Н. Федуллова // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 5. – С. 51. – EDN ZIPLUZ.
7. Хайдарова, Р. Ш. Секреты эффективности изучения немецкого языка / Р. Ш. Хайдарова // Экономика и социум. – 2019. – № 10(65). – С. 362–364. – EDN CLVUSQ.
8. Ханин, В. А. Методико-технологические аспекты проектирования современного урока иностранного языка / В. А. Ханин, С. Л. Суворова // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 2. – С. 3–9. – DOI 10.55523/27822559_2022_2(6)_3. – EDN CQTSAN.
9. Яковлева, Т. А. Современные методы преподавания немецкого языка как иностранного (по материалам стажировки в Институте Международной Коммуникации в Дюссельдорфе) / Т. А. Яковлева // Филологические науки в МГИМО. – Т. 48 (63). – Москва: Московский

- государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2012. – С. 162–174. – EDN VMPPFL.
10. Busygina, D. S. Die Zukunft moderner Sprachen / D. S. Busygina, Yu. V. Derkach. – 09 апреля 2024 года, 2024. – Р. 211–215. – EDN JESDNE.
11. Bär, Jochen A. Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Standortbestimmung. In: Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? Hrsg. v. Karin M. Eichhoff-Cyrus/Rudolf Hoberg. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2000. – S. 9–34 [Электронный ресурс]. – URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/3054/04/L-G-0000305404-0007583836.pdf> [Дата обращения: 02.05.2025].

О. А. Вовк

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Л.Г. Павленко, канд. филол. наук, доцент

КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ, СТРУКТУРИРОВАНИЯ И ОБЪЯСНЕНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация. В процессе жизнедеятельности человек получает все больше опыта, в структурировании которого помогает метафора. Метафора объясняет один вид опыта в терминах другого, но есть и безэквивалентные единицы. Она также порождает структурное сходство.

Ключевые слова: опыт, восприятие, метафора, вербализация, концепт.

O. A. Vovk

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – L.G. Pavlenko, Ph.D. of Philology, Associate Professor

COGNITIVE METAPHOR AS A WAY OF LEARNING, STRUCTURING AND EXPLAINING THE SURROUNDING WORLD

Abstract. In the process of human life, he gains more experience. Metaphor helps in structuring experience. Metaphor explains one kind of experience in terms of another, but there are also non-equivalent units. Metaphor also creates structural similarity.

Key words: experience, perception, metaphor, verbalizations, concept.

Когнитивная метафора входит в число основных ментальных операций, через которые происходит познание, структурирование и объяснение окружающей действительности. Она формируется в результате сличения непознанного с уже знакомым и помогает провести категоризацию предметов и явлений окружающего мира. Когнитивная метафора создает и воспроизводит опыт данной культурной общности. Поведение человека определяется совокупностью его знаний и опыта.

Большая часть нашего опыта и понятийной системы метафорична. Есть сходство нашей понятийной системы и естественных видов опыта. И тем, и другим мы можем опериро-

вать с помощью метафор. Под метафорой мы понимаем не просто стилистический прием, фигуру речи, а когнитивную метафору, которая передает понятие о неизвестном, непознанном в терминах известного. Известно, что метафора является частью понятийной системы человека, которая выражается в сходстве. Структурирование через метафору дает понимание понятий через части других понятий. Это лежит в основе понятийной системы. Стоит вопрос о том, можем ли мы понимать вообще что-либо без обращения к метафоре? Есть ли концепты, понимаемые непосредственно? Рассмотрим пример звуковых эффектов, которые передаются через речь: «Когда ее что-нибудь волнует, то слова у нее вылетают так стремительно, звонко и отчетливо, точно сыпется дробь на серебряный поднос» (А. Куприн «Поединок»). Это один из вариантов сравнения, но тот же звуковой эффект может быть передан и другими образными сравнениями. Однако, как мы знаем, образы в слове всегда имитируют передаваемые звуки. Каждый прототип рассматривается как инвариант, а его различные способы передачи – как варианты, подобные своему прототипу. Посредством образных сравнений мы, по возможности близко к оригиналу, переводим в вербальные формы разные виды чувственных восприятий, преобразая их в «языковую материю» [3, 115]. В этой связи интересно наблюдение за перцепцией как одним из информационных каналов для развития нового значения у «звуковых» глаголов. Л. Г. Павленко исследует вторичные глаголы движения, подвергшиеся перекатегоризации, значение движения в них – результат концептуальной метафоры. «Концептуальные метафоры, выраженные «звуковыми» глаголами движения, являются результатом метафорического совмещения структуры области цели – движения и структуры области источника – звука» [4, 29], например: *The bullet whistled through the dusty air; the bus thundered past him.*

Существуют простые и производимые слова. Первые только фиксируют отдельные точки в картине мира. Производимые несут еще и дополнительные функции. Кроме функции такой же, как и у простых слов т. е. называние отдельных действий, предметов и т. д., могут выделять и отождествлять фрагмент мира, а также одновременно содержат в себе связь с другим действием, предметом, а также на их взаимоотношение. Такая связь помогает объединить новый и старый опыт, искать неизвестное через известное, что ведет к открытию нового знания.

Указание на существование связи слов часто есть в тех предложениях, которые вводят новые слова. Например, теневая экономика – это та экономика, которая не платит налогов и из этого можно понять, что в этом ее «теневитость».

В учении И.А. Гербарта об апперцепции (акт перехода бессознательных психических состояний в ясно и отчетливо осознаваемые) он объяснял через это понятие зависимость содержания новых представлений от запаса уже имеющихся. Понимание человеком предмета

представляет собой сложный процесс восприятия, овладения новой информацией. Также эти новые знания постоянно меняются. К тому же одно понятие разные люди могут воспринимать по-разному. Слово, как средство апперцепции рассматривал А. Потебня. Оно работало в сознании разных людей по-разному, так как это нечто осознается на базе полученных ранее впечатлений. Конкретное «восприятие дополняется и объясняется наличным, хотя бы самым незначительным запасом других». Апперцепция – состояние психики, которое представляет собой столкновение с новой информацией в сознании, включение нового опыта в имеющуюся систему знаний, накопление и классификация знаний основываясь на структуре сознания [1, 186].

С другой стороны, есть проблема установления соотношения слова, концепта, явления в аспекте их лакунарности или безэквивалентности. Она является одной из наиболее сложных проблем как когнитивной лингвистики, так и семасиологии. Как уже отмечалось, концепты могут иметь национальные отличительные черты. Существуют эндемичные концепты, а также возможна его лакунарность (отсутствие в концептосфере конкретного народа какого-либо концепта, который есть у другого народа). Но это явление достаточно редкое.

При изучении сравнительных фразеологизмов словаря А.В. Кунина, в аспекте лакунарности и безэквивалентности, мы обратили внимание на такие фразеологизмы: *as old as Methuselah* / стар как Мафусаил; *As rich as Croesus* / богат как Крез; *As proud as Punch* / гордый как Панч; *As hearty as a buck* / крепкий как доллар; *As common as blackberries* / распространен как ежевика; *As game as Ned Kelly* / играет как Нэд Келли (смелый); *As happy as a possum up a gum-tree* / счастлив как опосум; *As miserable as a bandicoot* / жалкий как суслик. Некоторые фразеологизмы используются в переносном значении: *As long as one's arm* / длинный как чья-то рука; *As cold as charity* / холодный как благотворительность; *As merry as a grig* / веселый как сверчок. Некоторые могут возникнуть не имея в себе достаточной объективности: *As wise as an owl* / мудрый как сова; *As brown as a berry* / темный как ягода; *As fat as an olderman* / жирный как старик; *As hungry as a wolf* / голодный как волк; *As weak as a cat* / слабый как кот; *Like father, Like son* / каков отец таков и сын; *As warm as toast* / теплый как тост; *As safe as a church* / надежный как церковь; *As weak as water* / слабый как вода и т. д.

Широкое распространение получила теория лингвистической относительности (на языковой норме общества строятся понятия окружающего мира). Но также есть мнение о наличии когнитивного релятивизма. Это идея о существовании различных моделей рациональности. У разных общностей есть свои, основанные на обычаях стандарты для суждений. В разные времена и в разных культурах были свои характерные строи мышления, человеческий взгляд на вещи зависит от наших когнитивных особенностей. Выводы, которые можно сделать от чувственного восприятия будут определяться предпосылками менталитета. Культуры и традиции описывают и объясняют «свой» опыт и «свой» мир. Этот мир постигается через

другие понятия и категории, но понимание его существенно отличается от нашего. Допустим, если предложить чужеземцам незнакомый им предмет, то вполне вероятно что они будут использовать его совсем не по тому назначению как привыкли мы [2, 325].

Учитывая вышеизложенное, изучение языковой картины мира позволяет понять принципы категоризации и ее когнитивные основания. В силу прямой связи человеческого опыта и приведения в структуру лексикона, исследование этих процессов позволяет выявить специфику «картирования» мира и дает возможность очертить общие закономерности понимания человеком бытийных категорий, основных понятий мироздания, социального устройства и ценностей человека со всеми деталями и подробностями.

Библиографический список

1. Бабушкин, А.П., Стернин, И.А. Когнитивная лингвистика и семасеология: монография. – Воронеж: ООО «Ритм». 2018. – 229 с.
2. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в понимании мира Рос. академия наук. Ин-т языкознания. 2004. – 560 с.
3. Лакофф, Джордж, Джонсон, Марк Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал У С, 2004. – 256 с.
4. Павленко, Л. Г. Перцептивные глаголы движения в английском языке. //Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. – № 2. – 2015. – С. 29–33. – URL: <http://www.tgpi.ru/scitnce/herald-tgpi> [Дата обращения: 12.10.2025].

Е. Д. Воропай, М. А. Дурова
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

Научный руководитель – Г.И. Мясищев, канд. филол. наук

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ РЕЧЕВЫЕ ПОРТРЕТЫ ПОЭТОВ-ФРОНТОВИКОВ

Аннотация. Исследование посвящено изучению речевого облика поэта-фронтовика, чьё творчество традиционно связывается с Донским краем. Выбор тематики определялся не только значимостью и важностью сохранения памяти о событиях и участниках Великой Отечественной войны, но и необходимостью глубже понимать речевой облик представителя эпохи, связь языка и мышления индивида в условиях стрессового и посттравматического событий. В контексте исследования создание речевого портрета приобретает междисциплинарную значимость, объединяя методы традиционной и прагмалингвистики.

Ключевые слова: прагмалингвистика, лексико-семантический анализ, речевое портретирование, поэты-фронтовики, прагмемы.

E.D. Voropaj, M.A. Durova
(Rostov-on-Don, Russia)

Scientific supervisor – G.I. Myasishhev, Ph.D. of Philology

TYPOLOGICAL AND INDIVIDUAL SPEECH PORTRAITS OF FRONT-LINE POETS

Abstract. The present study is devoted to the study of the speech image of the poet-veteran, whose work is traditionally associated with the Don region. The choice of the topic was determined not only by the significance and importance of preserving the memory of the events and participants of the Great Patriotic War, but also by the need to better understand the speech image of a representative of the era, the connection between language and thinking of an individual in the context of stressful and post-traumatic events. In the context of the research, the creation of a speech portrait acquires interdisciplinary significance, combining the methods of traditional and pragmalinguistics.

Key words: pragmalinguistics, lexico-semantic analysis, speech portraiture, frontline poets, pragememes.

Настоящее исследование посвящено изучению речевого облика участника Великой Отечественной войны. Конкретизация выбора анализируемых текстов определялась необходимостью рассмотреть проявление речевой личности в различных условиях создания текста. В контексте исследования создание речевого портрета приобретает междисциплинарную значимость, объединяя методы традиционной и прагмалингвистики.

Новизна данной работы определяется совокупностью методологических приемов, а именно изучение речевого облика человека перекрестными методами функциональной прагмалингвистики и лексико-концепт-семантического анализа.

Материалом исследования выступили 30 текстов 22 поэта.

Целью работы является составление речевого портрета донского поэта-фронтовика.

Задачи работы:

1) теоретическое обоснование возможности речевого портретирования данного типа речевой личности

2) проведение комплексного анализа пересекающимися методами лингвистического исследования

3) интерпретация данных и составление группового и индивидуальных речевых портретов писателей-фронтовиков.

4) исследование опыта Участников Великой Отечественной войны мало представлено в комплексных исследованиях с речевым портретированием.

Методология комплексного анализа и его составных частей описана в трудах лингвистов: А. П. Савиной [1], Н. Н. Беловой [2], Е. М. Вольфом [3], Т. В. Маркеловой [4], Т.А. Чубур [5].

Для создания объективного речевого портрета были применены статистические методы сбора и обработки информации, включавшие в себя:

Современная методология выявления периферийных семантических компонентов опирается преимущественно на психолингвистические методы: модификации ассоциативных экспериментов, интервьюирование информантов, направленные на реконструкцию когнитивных структур в сознании носителей языка. Однако, как демонстрируют исследования,

данные методы эффективны главным образом для углублённого анализа ключевых репрезентантов концепта.

Первым шагом исследования явилось разделение всех подобранных текстов на прагмемы и классификация прагмем по типам. Опираясь на определение прагмемы, как лингвистической единицы, выражающие коммуникативное намерение автора и отражающие его прагматическую установку, все речевые единицы были классифицированы по группам: нейтральные (сообщающие информацию о реальности), имманентно-оценочные – сообщают оценку автора, но не указывают на явление, к которому относятся, эксклюзивно-оценочные – связывают предметно-оценочное суждение автора и направлены на формирование оценочности у читателя [1, 6]. Затем прагмемы анализировались с позиции их статистической распределённости и частотности употребления в текстах. Представляется, что при комплексном анализе нескольких жанров средние показатели по жанру будут иметь разные значения, поскольку каждый жанр имеет свою прагматическую специфику, в которой автор по-разному стремиться реализовать возможности речевого воздействия на читателя. Следовательно, выбор и характеристика речевых единиц, их количественные отношения могут меняться от жанра к жанру.

Результаты проведенного анализа представлены в диаграмме 1.

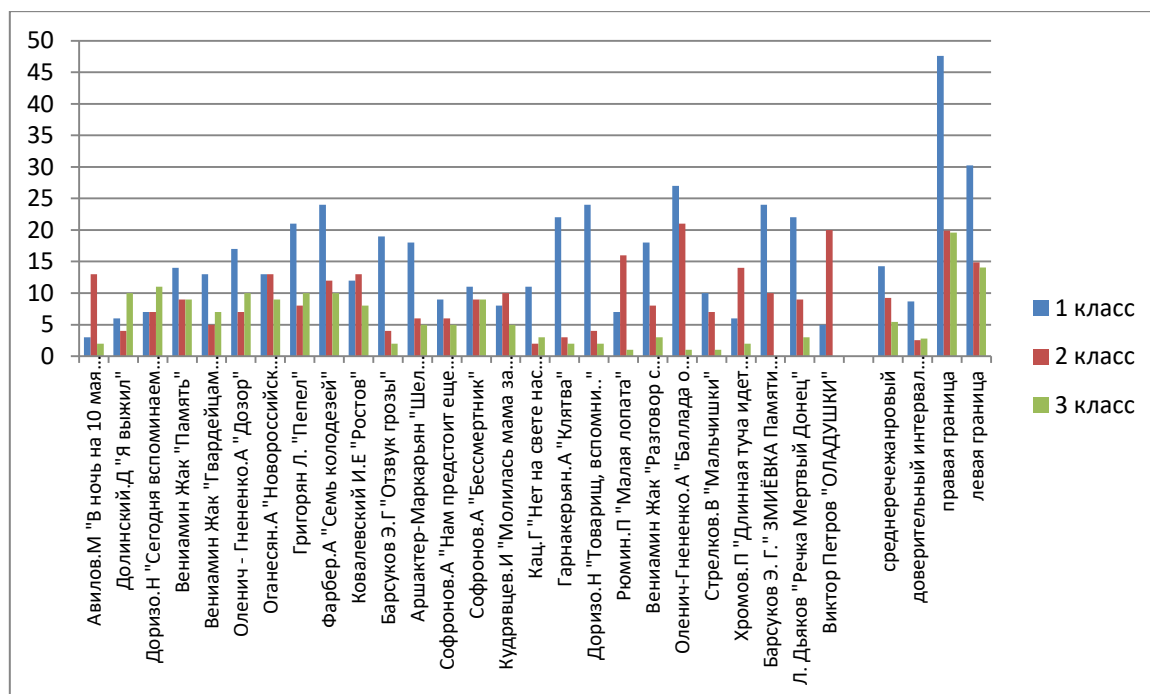


Рисунок 1 – Диаграмма «Прагмемный анализ творчества поэтов-фронтовиков»

Как показал анализ, преобладающим классом прагмем ожидаемо является класс нейтральных слов с предметным значением. Данный показатель соответствует представлениям о

превалирующей информативно-коммуникативной функции языка. Характер наполненности предложений, очевидно, тяготеет к большому количеству коммуникативных единиц, чем оценочных.

На втором месте имманентно-оценочные прагмемы.

Представляется, что говорящий чаще сообщает собственные оценки и переживания, чем стремится вызвать солидаризацию у слушающего, поэтому на последнем месте ожидаемо оказались эксклюзивно-оценочные прагмемы. Например, такие прагмемы мы можем видеть в произведении М.Авилова «За множество тревожных дней.

Последнее место занимают эксклюзивно-оценочные прагмемы. Например, в произведениях Н.Доризо можно встретить «Полями битвы *грандиозной*», где превосходная степень вызывает солидаризированный ассоциативный образ у читателя, усиливаемый прагмемами «Шли танков мощные колонны, Как ход истории самой» (Н. Доризо «Сегодня вспоминаем снова»).

Статистические показатели говорят о конкретной реализации авторских стратегий в исследованных произведениях, для влияния на мышление, эмоции или поведение читателя. С прагматической точки зрения авторские стратегии направлены на формирование определённого отношения к информации, убеждение или побуждение к действию с помощью осознанного выбора поэтом речевых единиц воздействия. При этом выбор конкретной единицы осуществляется в ходе создания произведения, когда идейно-философский замысел корректируется чувством уместности употребления единицы и законами стихосложения. Поэтому следует говорить о возможном расхождении локуции и иллокуции на разных этапах творения произведения, и о формировании конечного облика текста под влиянием множества стохастических факторов.

Следующий этап включал в себя лексико-концепт-семантический анализ текстов. По каждому писателю был определен круг концептов и проведен лексико-семантический анализ текстов в целом и анализ речевой презентации концептов. Было установлено, что в пределах корпуса текстов количество общих концептов невелико: «Война», «Страдания», «Победа», «Память» при этом речевая презентация данных концептов у каждого автора индивидуальна и не группируется в единую систему. При этом каждому автору присущ индивидуальный набор концептов, не повторяющихся у других авторов. Отсюда распределение прагмем по авторским концептам дало широкие вариации индивидуальной презентации когнитивных установок и интерпретаций военной тематики

В качестве выводов можно предположить следующее.

Речевой портрет фронтовиков формируется под воздействием военного стресса и необходимости переосмысления травмы. Это проявляется в преобладании нейтральных описа-

ний как механизма дистанцирования от эмоциональной нагрузки. В противоречивых оценочных структурах (сочетание негатива и оптимизма), что отражает амбивалентность переживаний.

Заключение

Исследование подтверждает, что речевой портрет поэтов-фронтовиков представляет собой синтез коллективного исторического опыта и индивидуального авторского преломления. Язык становится не только средством передачи информации, но и инструментом преодоления травмы, формирования памяти и диалога с читателем. Полученные данные вносят вклад в понимание связи языка, мышления и экстремального опыта, а также открывают новые горизонты для изучения военной лирики в рамках цифровых гуманитарных наук.

Библиографический список

1. Белова, Н. Н. Семантика оценки в именах прилагательных: автореф. дисс. ... канд. филол. наук // МГОУ. – URL:<http://www.avtoref.mgou.ru/ar/ar658.doc>.
2. Вахтель, Н. М. «Основы прагмалингвистики», Воронежский государственный университет (Воронеж); 2008. – 68 с.
3. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Едиториал УРСС, 2002.
4. Маркелова Т. В. Прагматика и семантика средств выражения оценки в русском языке. – М.: МГУП им. И. Федорова, 2013.
5. Савина, А. П. Прагмема как единица оценочной лексики // Вестник РУДН. – *Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. – 2014. – № 1. – С. 29–40.
6. Чубур, Т. А. Методика лексико-концептуально-семантического анализа языковой и внеязыковой сфер разных культур в рамках сопоставительной лингвоконцептологии // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – №4. – С. 116–129.

О.С. Гуда

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.А. Пальмова, канд. пед. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования технологий искусственного интеллекта, в частности модели ChatGPT, в процессе обучения чтению на английском языке в старших классах. Автор анализирует потенциал ИИ для решения актуальных методических задач: автоматизированной генерации текстов, их адаптации к уровню обучающихся, тематического разнообразия и моделирования формата экзаменационных заданий.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, обучение чтению, английский язык, старшая школа, языковые модели, ChatGPT, персонализация, экзаменационная подготовка.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO TEACH READING IN ENGLISH IN UPPER GRADES

Abstract. The article examines theoretical and practical dimensions of applying artificial intelligence technologies, particularly the ChatGPT model, in teaching English reading skills to senior secondary school students. The study highlights the potential of AI to address key methodological challenges, including automated text generation, content adaptation to learners' proficiency levels, thematic variation, and simulation of exam task formats.

Key words: Artificial intelligence, reading instruction, English language, secondary education, language models, ChatGPT, personalization, exam preparation.

В современном мире английский язык является глобальным инструментом общения в науке, технологиях, бизнесе и культуре. По оценкам экспертов, около одного миллиарда человек в мире используют английский язык как родной или иностранный [7]. Английский является одним из официальных языков ООН и широко применяется во внешней коммуникации; значительная часть международной информации представлена именно на английском языке. Так, примерно 75 % мировой деловой переписки и 80 % электронной технической документации ведётся на английском [2].

Владение английским признано ключевым навыком для получения качественного образования и конкурентоспособности на рынке труда. В то же время практика показывает, что формирование навыков чтения в старших классах встречает серьёзные трудности. Ученики различных классов часто имеют неодинаковый уровень подготовки и мотивации, что осложняет процесс обучения. По данным опроса ВЦИОМ (2019), 93 % российских респондентов считают изучение английского языка важным, однако лишь около 5 % достигают свободного владения языком [3].

Это свидетельствует о существующем разрыве между высокой мотивацией и реальными результатами, отчасти объясняемом сложностью адаптации традиционных материалов и низкой вовлечённостью учащихся. Одновременно наметилась тенденция активного внедрения цифровых технологий и ИИ в образование: учителя и ученики проявляют растущий интерес к образовательным чат-ботам и прочим AI-инструментам, способным предоставить персонализированную интерактивную языковую практику.

Развитие этих технологий обещает новые возможности для преодоления существующих проблем обучения:

1. Ограниченность традиционных текстов и трудоёмкость их адаптации.
2. Недостаточная индивидуализация обучения.

3.Необходимость повышения мотивации и вовлечённости [10].

Таким образом, актуальность внедрения ИИ-инструментов в обучение чтению на английском языке обусловлена ростом значимости английского, существующими методическими проблемами и потребностью в мотивации и индивидуализации.

Исследования последних лет показывают, что современные нейросетевые модели, такие как ChatGPT, могут эффективно выступать в роли «помощника» учителя при подготовке учебных материалов по иностранному языку. В частности, использование ChatGPT позволяет оперативно генерировать разнообразные тексты и задания для чтения, что существенно сокращает время, затрачиваемое педагогом на составление учебных материалов. Так, исследования Хасхем показали, что при помощи ChatGPT можно в короткие сроки создавать планы уроков и учебные материалы высокого качества [6]. Подобные результаты согласуются с обобщенными выводами предыдущих исследований – использование ИИ действительно облегчает работу учителя и снижает нагрузку за счет автоматизации рутинных задач.

Кроме того, ChatGPT способен адаптировать содержание текстов в соответствии с уровнем подготовки учащихся. Так, модель может изменять сложность лексики и структуры текста: например, она способна упростить исходный текст для менее подготовленных учеников или, наоборот, обогатить его более сложными оборотами для продвинутых читателей [8]. Такая гибкость обеспечивает персонализацию обучения: материалы автоматически «подгоняются» под возможности конкретной группы или отдельного ученика, учитывая их возраст и языковой уровень.

Важным аспектом также является тематическая адаптация: ChatGPT может генерировать тексты на любые темы, что позволяет вводить в курс актуальные и интересные для учащихся сюжеты. По некоторым данным, обучение с опорой на современные темы (новости, технологии, тренды) повышает интерес учащихся к учебе, а использование ИИ-генерируемых материалов дает преподавателю широкие возможности выбирать сюжеты, соответствующие учебной программе и интересам класса [8].

Ещё одним преимуществом ChatGPT является его способность имитировать формат стандартизированных экзаменов. Исследование Шин и Ли (2023) продемонстрировало, что генерация заданий читательского содержания (с текстом и вопросами) ИИ-чатботом может сопоставимо заменять традиционные экзаменационные задачи. В эксперименте учителя не смогли отличить дидактический материал, созданный ChatGPT, от оригинальных экзаменационных вариантов – «естественность» текста и разнообразие формулировок вопросов были сопоставимы [9]. Это указывает на то, что ChatGPT может воспроизводить специфику заданий ЕГЭ или аналогичных экзаменов, подстраиваясь под нужный формат (количество вопросов, типы заданий, темы текстов). Таким образом, с помощью ChatGPT можно быстро гене-

рировать тренировочные варианты и имитации ЕГЭ-подобных тестов, что особенно ценно при подготовке старшеклассников к экзаменам.

Наконец, применение ChatGPT способствует повышению мотивации и вовлеченности учащихся. Исследования Анжум показали, что интерактивный характер работы с чат-ботом стимулирует интерес к изучению языка: учащиеся отмечали, что мгновенная обратная связь, персонализированные упражнения и возможность свободного общения с системой создают «безопасную» среду для практики без страха ошибки [4]. ChatGPT, благодаря диалоговому интерфейсу, делает процесс обучения более живым и динамичным, что согласно исследованиям улучшает эмоциональную составляющую обучения и побуждает учащихся активнее включаться в работу. Таким образом, использование ChatGPT в обучении чтению на английском языке не только облегчает труд учителя, но и делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Далее с целью практического подтверждения возможностей искусственного интеллекта в генерации учебных материалов по чтению, а также демонстрации его соответствия требованиям государственной итоговой аттестации, ниже мы приведем пример задания, полностью сгенерированного с использованием языковой модели ChatGPT. Структура упражнения повторяет формат задания №10 ЕГЭ по английскому языку (демоверсия 2025 года), предполагающего установление соответствия между краткими тематическими фрагментами и заголовками. Тема текста – «Цифровая безопасность для подростков» – выбрана с учётом её социальной значимости и актуальности для старшеклассников.

Заголовки:

1. *Set clear limits on visibility*
2. *Be aware of online strangers*
3. *Use strong and secure passwords*
4. *Stay safe on public Wi-Fi*
5. *The risks of free downloads*
6. *Don't react to cyberbullies*
7. *Share your data with care*
8. *Keep your messages short*

A.

When you create a password for a new account, don't use simple combinations like "123456" or "password." These are the first guesses for cybercriminals. Instead, mix upper- and lowercase letters, add numbers and symbols. A strong password is hard to guess but easy for you to remember. Experts recommend changing your passwords every few months and never using the same one for different services. It's also better not to share them with friends — even the closest ones.

B.

A lot of teenagers like to use free public Wi-Fi in cafés or shopping centres. However, this can be risky. These networks are often not secure, which means that hackers can easily get access to your data. If you need to check something online, avoid entering personal information, like passwords or credit card numbers. Try to use your mobile data or a trusted private network when possible. Public Wi-Fi is useful, but safety should come first.

C.

Social media is a great way to connect with others, but it's important to control what people can see. Check your privacy settings regularly. Make sure your posts are visible only to friends and not to everyone. You should also think twice before sharing personal details, like your school or address, in your profile. Remember that what you post can be copied and shared without your permission. Stay in control of your digital life.

D.

Online bullying is a serious problem for many teenagers. Hurtful comments, rude messages or posting embarrassing photos without permission can all be forms of cyberbullying. If someone is treating you badly online, don't ignore it. Save the messages as proof, block the person and report them. It's also important to talk to a parent, teacher or school psychologist. You are not alone, and there are people who can help.

E.

Many apps and websites ask for personal details before you can use them. It may seem harmless to share your email or birthday, but this information can be used for advertising or even identity theft. Always read the terms of use and know what you are agreeing to. If you don't feel comfortable, skip the registration or look for another app. Your data is valuable — treat it carefully and protect your digital identity.

F.

Getting a message from someone new can be exciting, especially if they seem friendly and share your interests. But online strangers are not always who they say they are. Some people may try to get your trust and then ask for personal information. Never share your full name, address or photos with people you don't know in real life. If something feels wrong, stop communicating and talk to a trusted adult.

G.

Downloading free games or music may sound like a good idea, but it can be dangerous. Some websites contain harmful software that can damage your device or steal your personal data. To be safe, download files only from official app stores or trusted websites. Always check reviews and

think carefully before clicking “Download.” A few minutes of checking can save you from big problems later[1].

Данная практическая разработка задания по формату ЕГЭ показала, что использование языковой модели ChatGPT даёт возможность быстро и эффективно создавать учебные тексты, соответствующие нормативным требованиям к экзаменационным материалам. Сгенерированные фрагменты демонстрируют тематическую актуальность, структурную чёткость, что делает их пригодными для применения в образовательной практике старших классов. Таким образом, интеграция ИИ в процесс создания учебных материалов способствует не только методической оптимизации работы педагога, но и повышению качества подготовки учащихся к итоговой аттестации по английскому языку.

Библиографический список

1. OpenAI. ChatGPT: модель генеративного искусственного интеллекта. – URL: <https://chat.openai.com/> (дата обращения: 16.03.2025).
2. Открытая статья на сайте ENGLISH LESSONS: «Английский язык: причины актуальности и перспективы изучения». – URL: http://www.english-lessons-moscow.ru/english_language.html [Дата обращения: 19.10.2022].
3. Открытая статья. Исследование ВЦИОМ: «Иностранный язык: перспективная инвестиция?» – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> [Дата обращения: 19.10.2022].
4. Anjum, F., Raheem, B. R., & Ghafar, Z. N. The Impact of ChatGPT on Enhancing Students' Motivation and Learning Engagement in Second Language Acquisition: 5 Insights from Students // Journal of e-learning Research. – 2024. – Vol. 3, No. 2. – P. 1–11. – URL: <https://doi.org/10.33422/jelr.v3i2.679>
6. Hashem, R, Ali, N, Zein, F, Fidalgo, Pa, Abu Khurma, O. AI to the rescue: Exploring the potential of ChatGPT as a teacher ally for workload relief and burnout prevention // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2023. – Vol. 19. – Art. 023. – DOI: 10.58459/rptel.2024.19023.
7. McArthur, T. The Oxford Guide to World English. – Oxford: Oxford University Press, 2002.
8. Nguyen, T. Unraveling the Potential of ChatGPT: Investigating the Efficacy of Reading Text Adaptation // Proceedings of the AsiaCALL International Conference. – 2024. – Vol. 4. – P. 159–169. – DOI: 10.54855/paic.23412.
9. Shin, D., & Lee, J. H. Can ChatGPT make reading comprehension testing items on par with human experts? // Language Learning & Technology. – 2023. – Vol. 27, No. 3. – P. 27–40. – URL: <https://hdl.handle.net/10125/73530>
10. Wang, J., Fan, W. The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. – Art. 621.

М.О. Зиздо
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.А. Пальмова, канд. пед. наук

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье проанализированы ключевые подходы к понятию эмоционального интеллекта (Г. Гарднер, Дж. Майер, П. Соловей, Д. Карузо) и его влияние на обучение иностранным языкам. Подчеркивается, что высокий уровень ЭИ способствует формированию речевой компетенции, преодолению языкового барьера и развитию мотивации. Рассмотрены примеры игровых заданий, направленных на развитие эмоциональных навыков в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; обучение иностранным языкам; мотивация; речевая компетенция; межкультурная коммуникация; аутентичные материалы; интерактивные методы обучения иностранному языку; эмоциональная саморегуляция; самосознание.

M.O. Zizdo
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.A. Palmova, Ph.D. of Pedagogy

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS ROLE IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

Abstract. The article analyzes key approaches to the concept of emotional intelligence (H. Gardner, J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso) and its impact on foreign language learning. It is emphasized that a high level of emotional intelligence contributes to the development of communicative competence, helps overcome language barriers, and enhances motivation. The article also presents examples of game-based tasks aimed at developing emotional skills in the process of learning English.

Key words: emotional intelligence; foreign language learning; motivation; communicative competence; intercultural communication; authentic materials; interactive methods of foreign language teaching; emotional self-regulation; self-awareness.

Современный мир предъявляет высокие требования к коммуникативной компетенции, и владение иностранным языком является одним из ключевых факторов успешной социализации и профессиональной реализации. Однако в процессе обучения иностранному языку обучающиеся и преподаватели часто сталкиваются с такими проблемами, как низкая мотивация, языковой барьер, страх совершить ошибку, что, как следствие, приводит к недостаточной эффективности обучения иностранному языку. В последние годы все больше внимания уделяется роли эмоционального интеллекта в образовании, и в частности, в процессе обучения иностранным языкам.

В первую очередь нам необходимо дать определение термину «эмоциональный интеллект». Отметим, что данное понятие в научном смысле слова впервые встречается еще в 1893 в научных разработках выдающегося американского психолога Г. Гарднера, который класси-

фицировал подвиды интеллекта, уделив особое внимание эмоциональному интеллекту как способности личности оценивать и понимать свои собственные чувства, чувства других людей и управлять ими [3].

В 1990 году ученые Дж. Майер, П. Соловей и Д. Карузо представили четырехкомпонентную модель эмоционального интеллекта. Согласно данной модели, эмоциональный интеллект состоит из следующих способностей:

- восприятие эмоций других людей и собственные;
- использование эмоций для активации мышления;
- понимание эмоций
- управление эмоциями [4].

С точки зрения методики, эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность психологических умений: умения идентифицировать, понимать, анализировать, испытывать, использовать эмоции и управлять ими в иноязычной речи.

Таким образом, под термином «эмоциональный интеллект» мы будем понимать способность личности оценивать и понимать свои собственные чувства и чувства других людей, а также управлять ими, включая умения идентифицировать, анализировать и использовать эмоции в процессе иноязычной речевой деятельности.

Эмоциональный интеллект оказывает значительное влияние на процесс обучения иностранному языку. При высоком уровне развития ЭИ учащиеся способны осознавать свои учебные потребности и поддерживать мотивацию к изучению языка, а также эффективно справляться со страхом ошибок, воспринимать их как естественную часть обучения. Исследования показывают, что школьники с развитым ЭИ демонстрируют более высокую успеваемость и лучше осваивают коммуникативные навыки. Кроме вышеперечисленного, развитие эмоционального интеллекта способствует формированию эмпатии, умению слушать и понимать собеседника, а также адекватно выражать собственные мысли и чувства на иностранном языке, что является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации [6]. Важной составляющей обучения иностранным языкам также является знакомство с культурой страны изучаемого языка. Эмоциональный интеллект помогает учащимся проявлять толерантность и уважение к иным культурам, а также успешнее адаптироваться к культурным особенностям носителей языка.

Остановимся подробнее на влиянии ЭИ на формирование речевой компетенции, под которой мы понимаем следующие составляющие: слушание (аудирование), чтение, говорение и письмо. Рассматривая обучение иностранному языку, И. А. Зимняя отмечала его двойственную суть: коммуникативное и рефлексивное содержание обучения. Коммуникативная составляющая включает в себя общение как форму обучения; рефлексивная – формирование и

контроль мыслительного процесса [5]. Действительно, в ходе обучения иностранному языку ставятся и достигаются задачи овладения не только лексическим запасом языка, но и его языковыми средствами – овладение коммуникативными компетенциями. М. Н. Татарина под черкивает, что эмоциональная окраска устной речи, выраженная через интонации и лексико-грамматические средства, является ключевым фактором успешного восприятия и передачи информации. Эмоциональное наполнение текстов и речевых высказываний способствует лучшему пониманию содержания и мотивации автора, что особенно важно при работе с аутентичными материалами в обучении чтению. Для формирования и развития умений письменной речи важны навыки структурированного изложения мыслей с эмоционально-стилистическим наполнением. В данном контексте эмоциональная составляющая текстов связана с личным опытом и интересами обучающихся, а экспрессивность оценивается положительно [7].

Таким образом, каждый вид речевой деятельности подразумевает в себе наличие эмоционального компонента, который развивает когнитивные умения, необходимые для речевой деятельности. Развитие эмоционального интеллекта также способствует успешному взаимодействию и достижению образовательных целей, что обуславливает важность развития эмоционального интеллекта у обучающихся.

Для повышения уровня эмоционального интеллекта учителя могут воспользоваться следующими практическими рекомендациями по развитию эмоционального интеллекта у школьников:

1. *Создание положительной эмоциональной атмосферы* в учебном коллективе является ключевым фактором для развития эмоционального интеллекта у обучающихся. Поддержка, уважение, доверие и конструктивное отношение к ошибкам способствуют формированию психологической безопасности, что стимулирует развитие эмоциональных компетенций.

2. *Применение интерактивных методов обучения* – ролевых игр, дискуссий, групповых проектов, дебатов и творческих заданий – способствует развитию коммуникативных умений, эмпатии и навыков сотрудничества. Такие методы позволяют обучающимся глубже осознавать не только собственные эмоции, но и окружающих, а также эффективно взаимодействовать в разнообразных коммуникативных ситуациях.

3. *Обучение техникам саморегуляции*, включая практики осознанности, дыхательные упражнения и релаксационные методы, помогает учащимся справляться со стрессом, управлять эмоциональными реакциями и сохранять эмоциональное равновесие в сложных ситуациях. Эти навыки способствуют формированию устойчивости и самоконтроля.

4. *Развитие самосознания* посредством ведения дневника эмоций, рефлексивного анализа и оценки собственных реакций в различных ситуациях улучшает понимание собствен-

ных эмоциональных состояний, их причин и влияния на поведение. Такие практики повышают эмоциональную осведомленность обучающихся [8].

5. *Использование аутентичных материалов* – фильмов, музыки, литературы на иностранном языке – предоставляет возможность знакомиться с культурой стран изучаемого языка, развивать эмпатию и воспринимать эмоциональные переживания персонажей. Это расширяет эмоциональный опыт учащихся и способствует развитию их эмоционального интеллекта.

6. *Включение элементов эмоционального интеллекта в учебные программы* посредством специальных упражнений и заданий способствует комплексному развитию личности. Например, замена традиционных заданий в разделе «Говорение» на упражнения, ориентированные на эмоциональное самовыражение, аргументацию и убеждение, способствует формированию навыков эффективного общения и развитию эмоциональных компетенций [7].

Как пример, учитель начать с малого, заменив привычные задания в разделе «Говорение» на те, что будут способствовать развитию ЭИ: «Let your classmates make statements on environmental problems. Then agree or disagree with them, explain why in 1–2 sentences», «Look through the aphorisms. Choose one and make a speech expressing your ideas on the topic», «Pair work. Choose a topic from the list and make up a dialogue. Use the word combinations from the table», «Write a short informal letter to your friend on the topic of ...» и так далее.

Проанализировав современные УМК по английскому языку для 7 класса О.В. Афанасьевой и М.В. Вербицкой [1, 2], мы приходим к выводу о том, что задания по развитию эмоционального интеллекта ограничены или являются условно-речевыми. Учителям будет необходимо составлять свои собственные задания или искать их в дополнительных материалах для того, чтобы отработать минимальные эмоциональные реакции на английском языке у обучающихся 7 класса.

Нами были разработаны альтернативы типичным заданиям по развитию эмоционального интеллекта – ролевые игры. Мы считаем, что данный формат способствует повышению мотивации к ведению эмоционального диалога на английском языке. Тема: «Как вежливо отказать собеседнику или не согласиться с ним».

Игра 1: «Круг несогласия». Вместо простого обмена мнениями, эта игра предлагает участникам погрузиться в "круг несогласия", где ключевым элементом является конструктивное несогласие. Ученики, сидя в кругу, поочередно высказывают соседу слева фразу, выражающую личное мнение или предпочтение (например, "This classroom is so beautiful!"). Задача соседа – не просто выразить несогласие, а сделать это эмоционально компетентно, используя вводные фразы вежливости и объясняя причину своего несогласия (например, "I'm afraid, I don't agree, I don't like the grey walls. This colour makes me feel depressed."). После это-

го, тот, кто выразил несогласие, «предлагает» свое мнение следующему участнику. Игра не только развивает навык выражения несогласия в тактичной форме, но и способствует осознанию собственных эмоциональных реакций и их влиянию на других.

Игра 2: «Эмоциональный протест». Эта игра выходит за рамки простого реагирования на ситуации, предлагая ученикам активно выражать свой "эмоциональный протест" против неприемлемых утверждений. Преподаватель подготавливает карточки с намеренно представляющими ситуации, нарушающие общепринятые нормы или ценности (например, "You can miss school without any reason. Learning is not important"). Ученик, вытащив карточку, должен выразить свое несогласие, используя фразу "That's not how I see it," и далее развернуто объяснить свою позицию, опираясь на эмоциональные аргументы. Например: "That's not how I see it! Missing school makes me feel anxious, because I'm afraid of falling behind my classmates". Цель игры – не просто выразить несогласие, а активизировать эмоциональную вовлеченность учеников в обсуждение важных социальных и этических вопросов. Использование утрированных ситуаций стимулирует эмоциональную саморегуляцию и помогает обучающимся формировать собственные ценности и убеждения.

Игра 3: «Дипломатия эмоций». Два ученика разыгрывают ситуацию, где один активно просит о чем-либо, а второй должен вежливо отказывать, избегая прямого "нет" и любых проявлений грубости. Упор делается на эмоциональную чуткость и умение находить компромиссные решения. Задача второго игрока – продержаться как можно дольше, демонстрируя креативность в отказе и эмпатию к просящему. Затем они меняются ролями, и теперь первый ученик должен предложить или попросить что-то, что, по идее, трудно отклонить (например, помощь в сложном проекте, требующем много времени). Второй участник должен отказаться, но сделать это максимально вежливо, уважительно и эмоционально обоснованно, чтобы не обидеть просящего. Эта игра развивает эмоциональный интеллект через практику эмпатии и эффективной коммуникации, позволяя ученикам находить баланс между своими потребностями и потребностями других.

Предложенные задания скорее ориентированы на обучающихся среднего и старшего этапа, поэтому дальнейшее направление исследования – найти возможные способы заинтересовать младших школьников учиться выражать свои эмоции на английском языке, а также разработать типологию заданий на этапе знакомства с новым материалом и первичной его отработкой, способствующих развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения иностранному языку уже на начальных этапах обучения.

В заключение мы хотим отметить, что при обучении иностранному языку эмоциональный компонент, заключенный во всех видах речевой деятельности, позволяет не только повысить мотивацию обучающихся, справиться с языковым барьером, но и развивать собст-

венно их когнитивные умения, необходимые для осуществления речевой деятельности. Развитие эмоционального интеллекта – распознавание эмоционального контекста, мотивов, намерений, потребностей собеседника и собственных переживаний для установки и поддержания взаимодействия с различных перспектив – способствует повышению эффективности обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Афанасьева, О.В. Английский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубл. изучением англ. яз. с прил. на электрон. носителе / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева: 13-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 352 с.
2. Вербицкая, М. В. Forward English 8: Student's Book / М. В. Вербицкая. – М.: Pearson Education Limited, Вентана-Граф, 2015. – 144 с.
3. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: И. Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
4. Гильова, Л. Л., Кулик, Н. А. Эмоциональный интеллект: анализ реальных событий / Л.Л. Гильова, Н. А. Кулик // Проблемы повседневной психологии. – 2018. – Вып 39. – С. 79–90. – DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.79-90>.
5. Зимняя, И. А. Теория и практика обучения иностранному языку / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1980. – 256 с.
6. Карпова, Ю. А. Эмотивно-эмпатийный компонент межкультурной коммуникации / Ю.А. Карпова // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2010. – № 4. – С. 147–159.
7. Татарина, М. Н. Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования / М. Н. Татарина. – Киров: Вятский государственный университет, 2018. – 164 с.
8. Шнайдер, М. И. Основные направления исследования эмоционального интеллекта / М. И. Шнайдер // Гуманизация образования. – 2016. – № 4. – С. 58–64.

П.В. Козырева

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.Е. Дебердеева, канд. филол. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования аутентичных видеоматериалов для реализации проектной деятельности на уроках английского языка на среднем этапе обучения. В работе представлены результаты опытного обучения с учащимися 7 класса по применению аутентичных видеоматериалов для создания проектов на английском языке.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, аутентичные видеоматериалы, проектная деятельность, видеоролики.

P.V. Kozyreva

(Taganrog, Russia)

**Scientific supervisor – E.E. Deberdeeva, Ph.D. of Philology, Associate Professor
USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING ENGLISH**

AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

Abstract. This article is devoted to the problem of using authentic video materials to implement project activities in English lessons at the secondary stage of education. The paper presents the results of experimental training with 7th grade school students on the use of authentic video materials to create projects in English.

Key words: foreign language teaching, authentic video materials, project activities, videos.

Согласно ФГОС ООО, изучение иностранного языка в основной школе ориентировано на формирование и развитие коммуникативной компетенции обучающихся, которая подразумевает способность к межкультурному общению. Однако успешное взаимодействие на английском языке невозможно без наличия у участников умений воспринимать, понимать и анализировать речь собеседника, а также без хорошо развитой слуховой памяти и мотивации к усвоению новой информации [1, 25].

В связи с этим, в процессе обучения иностранному целесообразно использовать аутентичные видеоматериалы. Поскольку такие материалы создаются носителями языка, они более точно отражают особенности иноязычной речи. Кроме того, ученикам такие материалы более интересны, так как в них могут быть включены уже знакомые им фильмы, мультфильмы и видеоклипы. Включая аутентичные видеоматериалы в проектную деятельность, учитель английского языка может активизировать участие в образовательном процессе каждого ученика.

В силу недостаточной представленности методических разработок по использованию аутентичных видеоматериалов в проектной деятельности школьников возникает необходимость в разработке дополнительных программ по использованию аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка.

В данной статье рассматривается средний этап обучения английскому языку в общеобразовательной школе.

Использование видео в учебных целях рассматривается подробно в работах педагогов и методистов, посвященных профессионально-методической подготовке учителей (А. А. Леонтьев) и обучению иноязычной устной речи (Ю. А. Комарова).

На основании анализа имеющихся теоретических и методических работ по использованию аутентичных видеоматериалов при изучении английского языка, были определены следующие преимущества:

- 1) создание эффективных условий для формирования коммуникативной компетенции и ее компонентов;
- 2) повышение активности учащихся в изучении иностранного языка на уроках;
- 3) интенсификация учебного процесса [2, 95].

Цель данного исследования – проанализировать особенности использования аутентичных видеоматериалов как средства формирования проектной деятельности на уроках английского языка в средней школе на этапе среднего звена.

В задачи исследования входило рассмотрение особенностей использования аутентичных видеоматериалов в обучении английскому языку как методическую проблему и проведение опытного обучения учащихся 7 класса созданию проектов с использованием аутентичных видеоматериалов по разработанной технологии с описанием его результатов.

Нами было проведено исследования уровня готовности к проектной деятельности среди обучающихся 7 класса на базе МБОУ Покровской СОШ № 2. В исследовании принимали участие 25 обучающихся.

Для оценки уровня готовности учащихся к осуществлению проектной деятельности была разработана анкета, результаты которой представлены на рисунке 1.

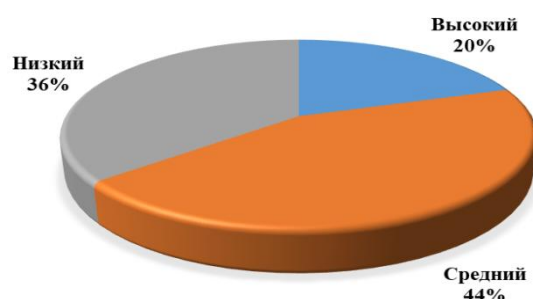


Рисунок 1 – Распределение уровней готовности к проектной деятельности

В ходе проведенного анкетирования также были выделены ключевые темы, интересующие обучающихся для создания проектов: история, культура, книги, кино, мультфильмы и видеоблоги (рисунок 2).



Рисунок 2 – Тематика проектной деятельности в 7 классе

На основании полученных данных была проведена опытная работа по осуществлению проектной деятельности среди обучающихся. Для этого была разработана памятка по содер-

жанию проекта с использованием аутентичных видеороликов. В результате обучающиеся были разделены на 2 группы, каждая из которых распределила между собой роли, тематику и предмет проекта. Первая группа подготовила проект по мультфильму «Lion King», а в вторая группа – по фильму «Matilda».

В ходе подготовки к проектной деятельности необходимо было привести примеры видеороликов, которые содержат в себя информацию о предлагаемых темах.

Каждый из созданных и продемонстрированных обучающимися проектов внес определенный вклад в изучаемые на уроках английского языка темы.

Для определения эффективности проведенной проектной деятельности обучающимся было предложено оценить свои проекты по предложенным критериям.

На рисунке 3 представлены результаты средних оценок по всем критериям.

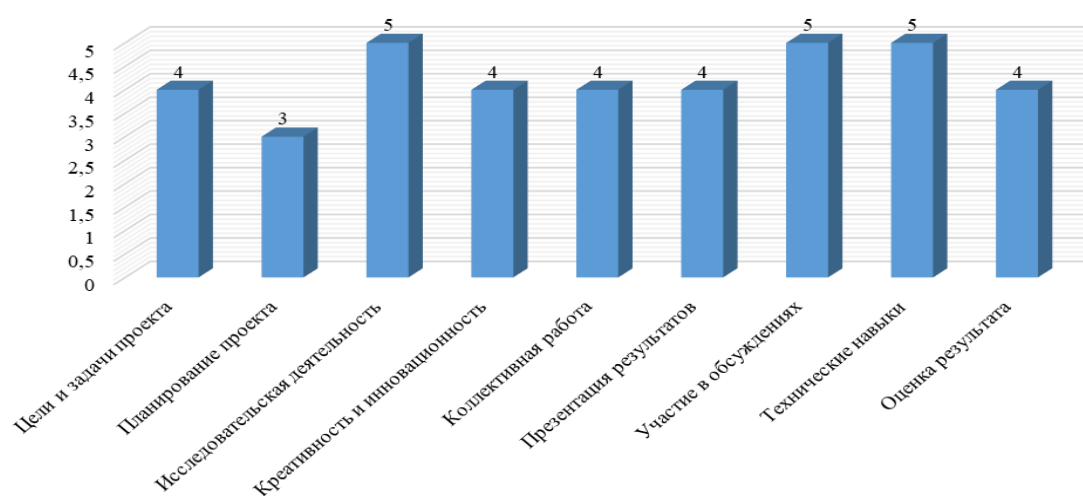


Рисунок 3 – Средние результаты самооценки обучающихся

Как следует из представленной самооценки обучающимися своей деятельности, наиболее трудным моментом в ходе подготовки к проекту является этап планирования, то есть, распределения ролей в группе, функций, задач, темы и предмета проекта.

В результате проведенной работы были представлены методические рекомендации по использованию проектной деятельности на уроках английского языка в средней школе: шаблон по планированию проекта для обучающихся, список программ и приложений для создания и редактирования видеороликов обучающимися, а также методические рекомендации по использованию мозгового штурма и дискуссий в ходе планирования проекта.

Таким образом, представленные рекомендации по организации проектной деятельности на уроках английского языка позволят сделать данный процесс более эффективным и качественным. В результате можно указать, что использование аутентичных материалов в процессе формирования проектной деятельности повышает мотивацию к обучению, а также способствует повышению самооценки собственной деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Ершова, А. С. Применение аутентичных видеоматериалов для обучения лексике на уроках английского языка в средней школе (уровень основного общего образования) / А.С. Ершова, В. В. Климентьева // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2023. – № 17. – С. 23–25.
2. Замковая, А. В. Дидактико-методические и психологические особенности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку / А. В. Замковая // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1. – С. 89–102.

Д. Э. Кундылева, С. С. Кувшинова
(г. Ростов-на-Дону, Россия)

Научный руководитель – Д.С. Руденко, канд. филол. наук

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТА «FEAR» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Целью данного исследования является выявление и анализ высокочастотных именных коллокатов лексемы «fear» в устной и письменной речи на основе данных платформ YouGlish и сервиса Google Books Ngram Viewer. Результаты подчеркивают тесную связь концепта «страх» с социальными и культурными факторами.

Ключевые слова: страх; коллокации; концепт; когнитивная лингвистика.

D.E. Kundyleva, S.S. Kuvshinova
(Rostov-on-Don, Russia)

Scientific supervisor – D.S. Rudenko, Ph.D. of Philology

EVOLUTION OF THE CONCEPT 'FEAR' IN ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE

Abstract. The aim of this study is to identify and analyze high-frequency nominal collocations of the lexeme “fear” in oral and written discourse using data from the YouGlish platform and the Google Books Ngram Viewer service. The results emphasize the close connection between the concept “fear” and sociocultural factors.

Key words: fear; collocations; concept; cognitive linguistics.

Концепт «страх» занимает центральное место в системе человеческих эмоций, оказывая значительное влияние на поведение, принятие решений и языковую картину мира [1; 4]. Будучи одной из базовых эмоций, страх тесно связан с другими концептами, отражающими угрозы, неопределённость и негативные переживания. Изучение его языковой репрезентации, в частности через анализ коллокаций, позволяет выявить глубинные ассоциативные связи, формирующиеся в сознании носителей языка. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Выявить наиболее частотные именные коллокации лексики «fear» в устной речи на основе данных платформы YouGlish;

2. Проанализировать с помощью онлайн-сервиса Google Books Ngram Viewer динамику употребления лексики «fear» в письменных текстах.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения вербализации эмоциональных концептов в различных формах языкового существования. Концепт "страх" как базовая эмоция человека играет ключевую роль в формировании языковой картины мира, однако его репрезентация в устной и письменной речи до сих пор не получила достаточного освещения в лингвистических исследованиях.

В современной лингвистике концепт понимается как многомерное ментальное образование, отражающее культурно значимые смыслы в сознании носителей языка [5]. В отличие от чисто логического или философского определения, лингвокультурный концепт включает не только понятийное ядро, но и ценностные, образные и ассоциативные компоненты. В.И. Карасик определяет концепт как «глобальную единицу коллективного сознания, отражающую предмет или идею в их культурно-значимых характеристиках» [3]. Он подчеркивает, что концепт обладает сложной структурой, включающей понятийный компонент (рациональное знание о явлении), образный компонент (чувственно-наглядные представления), ценностный компонент (культурная значимость) [2].

В ходе исследования на платформе YouGlish был проведён анализ 150 видеофрагментов, отобранных методом сплошной выборки для обеспечения репрезентативности данных. В результате выделены наиболее частотные именные коллокации лексики «fear», распределение которых представлено ниже:

1. «Fear and anxiety». Самая высокочастотная коллокация, указывающая на тесную связь страха с тревожностью в современном коммуникативном пространстве (зафиксировано 11 случаев употребления);

2. «Fear and anger». Коллокация, маркирующая агрессивные поведенческие реакции как следствие страха (зафиксировано 6 случаев употребления);

3. «Fear and the pain». Коллокация, демонстрирующая ассоциацию с физическим или эмоциональным страданием (зафиксировано 6 случаев употребления);

4. «Fear and panic». Коллокация, подчеркивающая крайние формы проявления страха (зафиксировано 4 случая употребления);

5. «Fear and paranoia». Коллокация, указывающая на иррациональные аспекты исследуемого концепта (зафиксировано 13 случая употребления).

Реже встречались сочетания *fear and mystery*, *fear and dread*, *fear and sadness*, *fear and shame* (1–2 случая), что свидетельствует о их периферийной роли в спонтанной речевой практике.

Концепт «*fear*» в устном дискурсе преимущественно ассоциируется с концептами «*anxiety*», «*pain*», «*anger*», которые являются реакцией на воспринимаемую опасность. Доминирование коллокации «*fear and anxiety*» в современных дискурсивных практиках отражает тенденцию к психологизации страха, где тревожность выступает ключевым маркером восприятия неопределённости.

Следующим этапом исследования был анализ динамики употребления лексем «*fear*» и «*anxiety*» на основе данных Google Books Ngram Viewer, охватывающий более чем двухвековой период (1800–2022 гг.). Результаты исследования позволили выделить следующие этапы эволюции концепта:

- Долгосрочная динамика (1800–2000 гг.). Наблюдается устойчивая тенденция к снижению частотности употребления лексемы «*fear*» с максимальных значений 0.014–0.016% в начале XIX века до 0.006–0.008% к концу XX века. Наибольшее снижение (35–40% от уровня 1940 года) зафиксировано в период 1940–1980 гг., что может быть обусловлено послевоенной стабилизацией, развитием социальных институтов безопасности и трансформацией культурных нарративов. Параллельно наблюдался рост частотности употребления лексемы «*anxiety*», особенно интенсивный во второй половине XX века (1950–2000 гг.), что свидетельствует о смещении фокуса с конкретных страхов к диффузным формам тревожности.

- Современный период (2000–2022 гг.). В начале XXI века фиксируется относительная стабилизация частотности лексемы «*fear*» на уровне 0.006–0.007%, однако в 2020 году происходит резкий скачок до 0.008–0.009%. Этот скачок синхронизирован с началом пандемии COVID-19. Данный рост (30–35% по сравнению с предшествующим десятилетием) отражает актуализацию базовых страхов в условиях глобального кризиса. Примечательно, что в 2021–2022 годах показатель сохраняется на повышенном уровне, демонстрируя долгосрочное влияние пандемии на эмоциональную составляющую. Важной особенностью является изменение соотношения между «*fear*» и «*anxiety*». Если в XIX – первой половине XX века лексема «*fear*» доминировала с существенным отрывом (в 2–3 раза), то к 2000 году частотность лексемы «*anxiety*» практически сравнялась с частотностью лексемы «*fear*», а в последующие годы даже несколько превысила его. Однако в период пандемии (2020–2022) лексема «*fear*» демонстрирует более интенсивный рост, сокращая этот разрыв.

Проведенное исследование позволило выявить ключевые закономерности репрезентации концепта «*fear*» в синхронии и диахронии, а также уточнить его взаимосвязи с другими эмоциональными концептами. Анализ 150 видеофрагментов показал, что в современном устном дискурсе концепт «*fear*» преимущественно ассоциируется с концептами «*anxiety*»,

«anger» и «pain», что отражает базовую функцию страха как поликомпонентной реакции на угрозу. Доминирование коллокации «fear and anxiety» свидетельствует о психологизации восприятия страха в современной коммуникации. Диахронический анализ письменных текстов показал устойчивую тенденцию к снижению частотности употребления лексемы «fear» наряду с параллельным ростом употребления лексемы «anxiety», что свидетельствует о трансформации конкретных страхов в диффузные формы тревожности. Пандемия COVID-19 вызвала временный возврат к базовым формам страха, проявившийся в резком скачке частотности лексемы «fear» и сокращении разрыва с лексемой «anxiety». Перспективным направлением представляется сравнительный анализ коллокатов «fear» в мультязычных корпусах, что позволит выявить универсальные и культурно-специфические компоненты исследуемого эмоционального концепта.

Библиографический список

1. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004. – 390 с.
3. Карасик, В. И., Слышкин, Г. Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005. Т. I. – С. 13–15.
4. Свендсен, Л. Философия страха. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – 288 с.
5. Скребцова, Т.Г. Когнитивная лингвистика: Классические теории, новые подходы. – М.: ЯСК, 2018. – 392 с.

В.И. Лысенко

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.А. Пальмова, канд. пед. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные преимущества использования цифровых образовательных ресурсов, различных приложений и образовательных сайтов, которые могут быть использованы на уроках английского языка, а также факторы использования ресурсов и их положительное влияние на мотивацию учащихся.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, мотивация, английский язык, приложения.

V.I. Lysenko

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.A. Palmova, Ph.D. of Pedagogy

USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO LEARN ENGLISH

Abstract. This article discusses the main advantages of using digital educational resources, various applications that can be used in English lessons, educational websites, as well as resource usage factors and their positive impact on student motivation.

Key words: digital educational resources, motivation, English, applications.

В настоящее время значимость изучения английского языка не вызывает никаких сомнений. Иностранный язык является неотъемлемой частью процесса взаимодействия различных культур, однако не каждый учащийся общеобразовательной школы знает английский язык на уровне, достаточном для вступления в общение с носителями языка или для решения других коммуникативных задач (например, просмотр видео на английском языке, прослушивание песен или аудиокниг, чтение инструкций и т. д.). Одной из причин низкого владения иностранным языком выступает отсутствие у обучающихся мотивации к его изучению, которая, как известно, играет ключевую роль в процессе обучения, и ее повышение и удержание на должном уровне является одной из ключевой задач преподавателей.

Одним из действенных средств повышения мотивации обучающихся в условиях современных реалий в образовании являются различные цифровые средства и образовательные ресурсы, активно применяемые в образовательном процессе и трансформирующие подход к нему. Они помогают учащимся общеобразовательной школы достичь высокого уровня владения английским языком и сделать сам процесс обучения более интересным и приближенным к естественным условиям его использования.

Внедрение цифровых образовательных ресурсов является логичным процессом в силу того, что современный ребёнок живёт в мире цифровых технологий. Изменяется и роль учителя в процессе организации работы с цифровыми ресурсами, он должен контролировать и направлять процесс обучения посредством использования компьютерных технологий, а также способствовать формированию мотивации к изучению своего предмета. А значит, учителю необходимо владеть современными методиками и формами организации данной работы в условиях общеобразовательной школы на среднем этапе обучения для того, чтобы помочь учащимся достичь определенного уровня владения иностранным языком.

Цифровые образовательные ресурсы – это средства обучения в цифровом формате, которые помогают учителю организовать процесс изучения иностранного языка обучающимися любого уровня [2, 34].

Цифровые образовательные ресурсы могут применяться учителем на разных этапах урока. Главной задачей учителя является отобрать необходимые ресурсы для урока, которые будут соответствовать критериям их отбора, главными из которых являются качество материалов и их актуальность. Значимость этих критериев обусловлена тем, что существует

большое количество недостоверной информации и источников, которые могут только запутать учащихся и тем самым усложнить процесс усвоения нового материала [1, 66].

Использование цифровых образовательных ресурсов, а именно фотографий, различных видео- и аудиоматериалов, таблиц, карт, схем и так далее, помогает учащемуся увеличить объем памяти, получить наглядное представление о том или ином явлении иностранного языка, а также помогает развить визуальное мышление. В цифровых образовательных ресурсах визуализация объекта обучения является управляемой, регулируемой инструментами являются масштаб объекта на экране, любой его фрагмент может быть рассмотрен повторно, многое количество раз [3, 28].

В силу того, что мы живём в современном технологичном мире использование и внедрение цифровых образовательных ресурсов учащимися, поможет сделать процесс образования более интересным и интерактивным [2, 43]. Мы не можем не отметить также, что использование цифровых образовательных ресурсов стало наиболее значимым и распространённым в силу обширного количества таких ресурсов, учитель может подобрать ресурс, соответствующий интересам класса, их возрасту и степени заинтересованности и знаний в предмете.

При формировании положительной мотивации к изучению английского языка нужно, прежде всего, показать практическую значимость изучаемого предмета. То есть на уроке английского языка важно продемонстрировать учащимся, где и как им пригодится иностранный предмет. С использованием цифровых образовательных ресурсов можно:

- организовать переписку с реальным иностранным другом,
- принять участие в онлайн обучениях или конкурсах международного формата,
- смотреть аутентичные видеофильмы, работать с песенным материалом исполнителей, которые пользуются популярностью у обучающихся старшего этапа обучения.

Рассмотрим некоторые образовательные ресурсы, которые учитель может активно использовать в учебном процессе. Ресурс Wordwall позволяет отобрать задания в соответствии с УМК, темой раздела, темой урока, уровнем сложности, также данный сайт предоставляет возможность учителю выбрать вид работы и задания для отработки. Учитель может использовать как уже готовые задания, так и разрабатывать свои собственные. Большой выбор представленных шаблонов позволяет внести разнообразие в учебный процесс и поддерживать интерес обучающихся на высоком уровне.

Сайты Британского совета (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>, <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>) помогают как учителю разнообразить свои уроки различными интерактивными заданиями, так и самим учащимся, делая процесс обучения познавательным и интересным. На сайтах представлены аутентичные качественные материалы, позволяющие

совершенствовать навыки и умения обучающихся как по всем аспектам языка (лексика, грамматика, фонетика), так и во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо). Некоторые материалы предполагают пользование ими только в режиме онлайн, некоторые можно скачивать в формате pdf-файла и предоставлять обучающимся в качестве раздаточного материала. Подобные качественные ресурсы из достоверных источников с более интересными и качественными заданиями являются главной основой появления мотивации к изучению иностранных языков.

Сайт eslfast.com предоставляет возможность совершенствовать умения аудирования обучающихся уровня Beginners и Intermediate. На данном сайте представлены аудиотексты как диалогического, так и монологического характера на разные темы, что позволяет учителю органично интегрировать их в учебный процесс.

Данный цифровой образовательный ресурс может подойти для школьника любого уровня и возраста, здесь имеются простые диалоги и монологи, которые можно прослушать как в аудио-формате, так и для большей интерактивности есть возможность просмотреть видеоролики, данные тексты также можно использовать и для практики навыков чтения. После каждого текста представлены контрольные задания, которые позволяют закрепить и проверить степень освоенности нового материала.

Несмотря на широкие преимущества использования цифровых ресурсов в образовательном процессе, не стоит забывать и о заданиях на печатных носителях, поскольку использование только заданий на цифровых ресурсах может плохо сказаться на здоровье учащихся. Таким образом, мы можем отметить, что использование цифровых образовательных ресурсов на уроках иностранного языка должно быть дозированными и учителю необходимо комбинировать как различные задания, так и средства обучения.

Поэтому использование вышеперечисленного, соблюдение и взаимосвязь всех компонентов и средств обучения позволит организовать успешный процесс обучения, развить речевую деятельность на должном уровне и поддерживать мотивацию обучающихся к предмету.

Библиографический список

1. Абалуев, Р.Н., Астафьева, Н.Г., Баскакова, Н.И. Интернет-технологии в образовании / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Безрукова, Н.П. Цифровые образовательные ресурсы в школе. Методика использования. Естествознание / Н.П. Безрукова. – Москва: Университетская книга, 2008. – 243 с.
3. Лебедева, М.Б., Горюнова, М.А. Применение цифровых образовательных ресурсов на современном уроке: методическое пособие / М.Б. Лебедева, М.А. Горюнова. – СПб.: ЛОИ-РО, 2019. – 127 с.

А.Н. Морозов
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.Е. Дебердеева, канд. филол. наук, доцент

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДИК

Аннотация. В данной статье охарактеризованы наиболее часто применяемые в практике обучения английскому языку интерактивные методы; представлены их преимущества по сравнению с традиционными методами, обозначены условия их эффективного применения в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение английскому языку, интерактивные методы обучения, интенсивные методики обучения.

A.N. Morozov
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.E. Deberdeeva, Ph.D. of Philology, Associate Professor

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH AS A COMPONENT OF INTENSIVE METHODS

Abstract. This article describes the most commonly used interactive methods in English language teaching practice; their advantages compared to traditional methods are presented, the conditions for their effective use in the educational process are outlined.

Key words: English language teaching, interactive teaching methods, intensive teaching methods.

В системе обучения интерактивный метод выделяется своей высокой эффективностью. Он не только мотивирует к изучению иностранных языков, но и способствуют развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде, что делает его незаменимым инструментом при проведении уроков иностранного языка.

В основе обучения лежит двусторонний процесс: преподаватель делится знаниями, а учащиеся их осваивают. Инновационные подходы в образовании направлены на совершенствование этого процесса, вместе с тем оценивая эффективность новых методов и технологий, используемых как преподавателями, так и учащимися.

Методы обучения принято рассматривать как совместную деятельность учителя и учеников, направленную на достижение образовательных целей. В контексте обучения иностранным языкам, методология опирается на три основных подхода: *пассивный, активный и интерактивный*, при этом учитель управляет познавательным процессом, используя различные источники информации [3].

В *пассивном* методе обучения учитель занимает ведущую позицию, активно транслируя знания, а ученики в большей степени воспринимают информацию. Оценка знаний осу-

ществляется посредством контрольных работ, опросов и других форм проверки. Однако при выборе рассматриваемой формы обучения следует учитывать немаловажный аспект: эффективность этого подхода напрямую зависит от квалификации и навыков педагога.

Активный же метод занимает совершенно другую позицию по отношению к предшествующему. В этом случае учащийся становится равноправным участником образовательного процесса по отношению к педагогу. Иными словами, это двустороннее взаимодействие, где обе стороны вносят свой вклад.

В современной педагогике *интерактивные методы* обучения, основанные на взаимодействии ученика с учебной средой, призваны наиболее популярными и эффективными. Педагогический словарь определяет «интерактивность» как «взаимодействие», подчеркивая при этом важность активного освоения опыта через учебное окружение [1, 107].

В то время как многие педагоги рассматривают данный подход к обучению как групповую деятельность, ключевым аспектом здесь является развитие внутренней активности учащихся. Успех обучения зависит от их личной заинтересованности и стремления к активному участию. Роль учителя – направить учеников к достижению цели урока посредством интерактивных заданий и упражнений, стимулирующих их внутреннюю мотивацию [2].

В данной работе мы охарактеризуем основные методы, которые используются в образовательном процессе на данный момент.

Мозговая атака (Brainstorming).

Метод «мозгового штурма» представляет собой групповую технику, направленную на коллективное генерирование новых идей. Он находит применение в широком спектре задач, включая научно-технические, творческие и социально-личностные. В образовательном контексте «мозговой штурм» способствует развитию творческих способностей учащихся и поиску альтернативных решений проблем, при этом коммуникативная активность и вовлечённость играют существенную роль.

Первостепенная задача преподавателя – создать условия, в которых ученик чувствует себя вправе свободно высказывать свое мнение.

Предлагаем перейти к характеристике такого метода как *обсуждение, или дискуссия (discussion).*

Метод имеет латинские корни (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование); заключается в коллективном рассмотрении какого-либо важного аспекта или темы с последующим приходом к общему выводу путем анализа всех взглядов участников процесса. Зачастую для наиболее эффективного результата необходима предварительная подготовка (повторение ранее изученной лексики, грамматики и тому подобное).

Явным плюсом данного подхода является возможность учащихся развивать способность логически и аргументированно выражать свою точку зрения. Если речь идет о большой группе учеников, то в целях повышения результативности занятия необходимо расчленить коллектив на несколько групп.

Стоит отметить, что данный подход предполагает определенный порядок действий, а именно: в первую очередь необходимо утвердить основную тему последующей беседы; во-вторых, следует тщательно рассмотреть предмет будущего обсуждения; в-третьих, важно грамотно разделить участников на отдельные группы; затем организатор дискуссии представляет правила работы остальным участникам процесса, после чего занимает позицию руководителя (наблюдает за работой учащихся, а в случае необходимости вносит коррективы и осуществляет консультации по возникающим вопросам). В качестве заключительного этапа представитель каждой группы может озвучить полученные результаты.

Важно добавить, что метод дискуссии включается в занятия в большинстве на старшей ступени обучения в связи с предстоящей сдачей устной части по иностранному языку.

Следующим популярным методом интерактивного обучения является *кластер (cluster)*. Термин является иностранным и раскрывается следующим образом: «кластер – группа каких-либо объектов, выделяемых в большой их совокупности по тому или иному признаку».

Этот подход к обучению иностранному языку благодаря своей универсальности широко распространен. Это не удивительно, поскольку метод носит дифференцированный характер: адаптирован для разных ступеней обучения языку, а также применяется к лицам любого возраста. Заключается в подборе составляющих компонентов какого-либо понятия или соответствующих оному.

Таким образом, кластер вовлекает всех участников в весьма продуктивную работу, тем самым развивая у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка. Более того, применение данного подхода позволит учащимся поддерживать навыки устной речи.

В настоящее время на первый план в обучении иностранному языку выходит *ролевая игра*. Этот активный подход обладает рядом преимуществ: повышает темпы изучения языка, раскрывает внутренний потенциал учащегося, располагает коллектив к совместной работе, а также развивает навыки применения языка на практике.

Библиографический список

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002. - С. 107.
2. Гарниковна, А.В. Методы и принципы системы интенсивного обучения иностранным языкам // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-printsipy-sistemy-intensivnogoobucheniyaينوstrannym-yazykam>.

3. Мелькаева, Р.В., Радин, А.М. Интерактивные методы обучения иностранным языкам // Школьные технологии, 2018. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam/viewer>

А.А. Нечепуренко
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – А.Е. Павленко, доктор филол. наук, доцент

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ДИАЛЕКТОВ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает различные подходы к изучению диалектов, которые являются основными и ведущими в лингвистике. В статье говорится, в частности, об акустическом анализе речи и использовании социальной психологии языка для проведения фонетических исследований. Также, в статье упоминается об использовании дискурса для изучения диалектов. Авторы приходят к выводу, что довольно новое направление в диалектологии, социофонетика, обеспечивает получение наиболее достоверных результатов.

Ключевые слова: диалект, социолингвистика, дискурс, социофонетика, социальные и региональные аспекты.

A.A. Nечepurenko
(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – A.E. Pavlenko, Doctor of Philology, Associate Professor

DIFFERENT APPROACHES TO THE STUDY OF DIALECTS

Abstract. In this article, the author examines various approaches to the study of dialects, which are the main and leading ones in linguistics. The article talks in particular about the acoustic analysis of speech and the use of the social psychology of language for phonetic research. The article also mentions the use of discourse to study dialects. The authors conclude that a fairly new trend in dialectology, sociophonetics, provides the most reliable results.

Keywords: dialect, sociolinguistics, discourse, sociophonetics, social and regional aspects.

До недавнего времени слово "диалект" несло в себе оттенок чего-то устаревшего и имело низкий социальный статус. Сейчас ситуация совершенно иная: наряду с общим повышением языковой осведомлённости в современном обществе нестандартные разновидности языков стали объектом нового интереса, что, в свою очередь, отражается на их общем положении даже в системах образования. Аналогичные изменения произошли и в научных исследованиях диалектов. Отчасти это связано с недавними достижениями в методах, используемых в диалектологической науке.

Появление компьютерных методов позволило изучать значительно большие базы данных, чем при традиционных диалектологических исследованиях. Кроме того, методы, ос-

нованные на социалингвистических исследованиях и изучении вариаций, значительно повысили общий интерес к изучению диалектов и ещё больше отдалили их от менталитета "коллекционирования бабочек", часто ассоциируемого с традиционной диалектологией. Новые теоретико-языковые основы формируют сегодня ещё один источник вдохновения для изучения диалектов: типология, когнитивная лингвистика, анализ дискурса и прагматика позволили по-новому взглянуть на старые проблемы и открыть совершенно новые направления исследований, такие как когнитивная диалектология, народная лингвистика и диалектология восприятия. За последние несколько лет ряд ранее разрозненных видов деятельности объединились или, по крайней мере, поделились друг с другом некоторыми секретами.

Во-первых, диалектология, включая её социальные и региональные аспекты, становится всё более чувствительной к акустическому анализу [5]. Использование таких методов распространилось даже на отдельных людей: исследованы различные особенности говорящего, связанные, в частности, с использованием альтернативных вариантов репертуара [3].

Во-вторых, на социальную психологию языка (или исследование языкового отношения) также оказали влияние подробные фонетические исследования. Рейтинги различных вариантов речи, впервые предложенные Ламбертом [1], были исследованиями без чётко определённых значимых элементов стимулирующего сигнала. Совсем недавно синтезированные или тщательно отобранные сигналы-стимулы позволили исследователям точно определить конкретные лингвистические элементы, вызывающие поведенческие реакции; таких исследований становится всё больше [4].

Наконец, поворот к дискурсу в социальных науках оказал влияние как на языковые вариации, так и на социально-психологические исследования. Этот поворот не следует путать с возросшим интересом к структуре или организации дискурса само по себе. По сути он носит демонстративный характер: указывает на то, что сказал респондент, а затем задействует навыки аналитика для интерпретации. Такие подходы особенно широко использовались (наряду с другими более количественно ориентированными методами) в области народной лингвистики – области исследований, которая пытается обнаружить, проанализировать и объяснить представления нелингвистов о языке [2].

Акустическая изысканность помогает избавиться от ошибок восприятия у диалектологов; изучение языковых установок – от ошибок производства. Теперь диалектологи более уверены в том: то слышат они – это именно то, что произведено говорящим; диалектология всегда была ориентирована на производство речи – поэтому такая точность имеет первостепенное значение.

С другой стороны – исследования языкового отношения сталкиваются с трудностями при попытке понять производственный аспект: как ответ может отражать региональное мне-

ние без влияния других факторов – скорости речи, высоты тона или качества вокала? Новые акустические методы позволяют выйти за рамки подхода "подобранного облика", который часто использовался при изучении нескольких диалектов только одним говорящим [5].

Диалектологи не занимались исключительно производством речи. Например: оценка и/или идентификация различий между вариантами речи играли важную роль в более поздних работах. Аналогично развитие теории аккомодации в социально-психологической традиции сделало акцент на последствиях восприятия для производства речи: слушатели приспосабливают своё восприятие к восприятию собеседника.

Сейчас разрабатывается социолингвистический и социально-психологический подход к производству и восприятию речи – его иногда называют "социофонетикой", хотя для некоторых этот термин может включать гораздо больше или меньше того же самого. Под социофонетикой мы подразумеваем по крайней мере следующие направления:

1. Изучение корреляций между произношением и демографическими-, личностными-, социальными характеристиками и фактами взаимодействия с носителями языка.
2. Исследование перцепционных способностей слушателей не только для понимания разновидностей языка и различения конкретных элементов внутри них; также для выявления региональных и социальных различий.
3. Анализ факторов отношения и идеологии – тех элементов влияния как на корреляции из пункта 1), так и на способности из пункта 2).

Можно возразить, что любой значимый фольклорный лингвистический компонент может быть добавлен к любому лингвистическому мероприятию; не только к социофонетике. Цель этого направления – учитывать языковые вариации и изменения внутри речевых сообществ.

В предыдущих обоснованиях народной лингвистики зачастую делается акцент на необходимости её для получения полной этнографической картины речевого сообщества и полезности таких данных для прикладных лингвистов; однако важность роли языковых идеологий и народных верований как факторов общего изучения языковых вариаций зачастую остаётся недооценённой.

Границы диалектов как в широком социальном смысле так и в географическом — являются результатом гораздо большего влияния чем сети речевого сходства по Блумфилду или принципы долгосрочного приспособления по Традгиллу [4]. Можно было бы также рассмотреть недавние открытия в области морфологии, синтаксиса, семантики или анализа разговоров/дискурса; однако доступность множества лексем для исследования делает фонологию особенно привлекательной для социолингвистических исследований.

Библиографический список

1. Callary, R. Phonological change and the development of an urban dialect in Illinois // *Language in Society*. – 1975. – № 4. – PP. 155–70.
2. Labov, W. *Principles of Linguistic Change*. – Vol. 1. Oxford: Blackwell, 1994.
3. Thomason, S. G., Kaufmann T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. – Berkeley: University of California Press, 1988.
4. Trudgill, P. *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. – 2nd edn. – Harmondsworth: Penguin, 1995.
5. Wells, J. C. *Accents of English*. 3 vols. Cambridge University Press, 1982.

А.Д. Петриченко

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Е.А. Пальмова, канд. пед. наук

ЭВОЛЮЦИЯ ПУНКТУАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена историческому развитию пунктуации в английском языке — от античных времён до современности. Рассматриваются влияние печатного дела, стандартизации грамматики и технологических изменений на правила пунктуации. Особое внимание уделяется стилистическим и социальным функциям знаков препинания в разные эпохи, а также влиянию цифровой среды на современные нормы.

Ключевые слова: пунктуация, английский язык, история грамматики, письменность, цифровая коммуникация, орфография, грамотность, книгопечатание, стандартизация, языковая эволюция.

A.D. Petrichenko

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – E.A. Palmova, Ph.D. of Pedagogy

THE EVOLUTION OF ENGLISH PUNCTUATION

Abstract. This article explores the historical development of English punctuation, tracing its origins from classical antiquity through the Middle Ages to modern usage. It examines the influence of printing, grammar standardization, and technological innovation on punctuation practices. Special attention is paid to the social and stylistic functions of punctuation in different historical periods. The article also highlights the increasing role of digital communication in shaping contemporary punctuation norms.

Key words: punctuation, the English language, grammar history, writing systems, digital communication, orthography, literacy, printing, standardization, linguistic evolution.

Punctuation is often taken for granted, yet it is a powerful system that reflects the evolution of language, literacy, and communication. It plays a crucial role in shaping meaning, guiding readers, and preserving the intended tone of the author. Though silent and easily overlooked, punctuation is what gives written language its musicality and rhythm. In English, punctuation has undergone a long and complex journey, shaped by the needs of writers, printers, readers, and technologies across centuries. From rhetorical pauses to rigid syntactic markers, punctuation has always

adapted to the communicative demands of its time, responding to changes in both spoken and written discourse.

The origins of English punctuation lie not in English, but in Classical Latin. Ancient texts had no spaces, punctuation, or lowercase letters. These early scripts were written in continuous *scriptio continua*, forcing readers to mentally parse the flow of language. Early scribes used limited marks—such as the *punctus* (a simple dot) – to indicate pauses of varying lengths [1, 12–13]. These were primarily rhetorical, aiding oral reading rather than grammatical clarity. With the gradual Christianization of the British Isles, Latin ecclesiastical texts became widespread. As they were copied and transmitted by hand in monasteries, the limited Latin punctuation system carried over into early English usage. Punctuation remained minimal and inconsistent, used mostly in monastic scriptoria for religious and liturgical texts.

By the early Middle Ages, punctuation began to diversify and take on new forms. Irish monks introduced the *punctus elevates*, *punctus versus*, and *punctus interrogatives* – forerunners of the comma, period, and question mark [2, 47–48]. These marks were not grammatical in nature, but prosodic; they guided the intonation and pacing of reading aloud. Old and Middle English manuscripts show irregular and inconsistent punctuation practices. Punctuation was optional, and spelling was not standardized. The primary aim was still oral delivery rather than silent reading, which remained a luxury reserved for the highly educated. However, as literacy began to spread among the laity, especially with the rise of vernacular literature, the need for clearer and more consistent written structures grew.

The invention of the printing press by J. Gutenberg in the mid-15th century revolutionized punctuation. In England, William Caxton’s printing house played a key role in shaping early English orthography and punctuation. However, his system was inconsistent, and printers often added marks more for visual spacing and aesthetic balance than for syntactic necessity. The true transformation began in the 16th and 17th centuries, when grammarians like Richard Mulcaster and Ben Jonson pushed for standard rules. These reformers emphasized the importance of clarity and consistency, advocating for the use of commas, colons, semicolons, and periods in regularized patterns. Punctuation shifted from a rhetorical tool to a grammatical one – used to indicate clause boundaries, sentence divisions, and logical relationships [3, 62–64].

During the Enlightenment, punctuation reflected the rise of rationalism and formal logic. Grammarians sought precision, clarity, and order in written expression. Works like Lindley Murray’s “English Grammar” codified strict rules for every punctuation mark [4, p. 201–203]. The written word came to be seen as a vessel of reason and truth, and punctuation was expected to reflect these values. In Victorian times, punctuation mirrored social norms and educational standards. Formal letters, academic essays, and published works followed rigid guidelines. The semicolon gained prestige; the dash was considered informal and thus inappropriate in elite writing. These conventions were enforced in schools, publishing houses, and civil service examinations.

In the 20th century, punctuation became more fluid and subject to personal style. Style guides such as “The Chicago Manual of Style” and Strunk and White’s “Elements of Style” encouraged economy, clarity, and consistency. The comma splice was widely condemned, while debates over the Oxford comma became fierce and widespread [5, 39–41]. At the same time, modernist authors such as James Joyce, Virginia Woolf, and Gertrude Stein began to experiment with punctuation. They used dashes, ellipses, and unorthodox structures to capture thought processes and fragmented inner speech. This stylistic liberation gave punctuation a new creative dimension.

Today, punctuation finds itself at a crossroad. On the one hand, texting, online chat, and social media promote minimalist, often rule-breaking usage. The period, once a neutral sentence-ender, is now interpreted by some as aggressive or overly formal in casual conversation [6, p. 109–110]. Abbreviations, lack of capitalization, and emojis have created a new punctuation-adjacent system of expression. On the other hand, formal writing remains conservative, especially in academia, law, and business. In these contexts, adherence to established punctuation rules still signals professionalism and credibility. The digital revolution has expanded the punctuation ecosystem to include symbols like hashtags, at signs, and markdown syntax, blurring the boundaries between language and interface.

English punctuation has traveled from sacred manuscripts to smartphone screens. Each stage reflects shifts in literacy, technology, and communication style. Far from being static, punctuation evolves – silently shaping the rhythm, tone, and meaning of our written words. Understanding its history reveals not only how we write, but also how we think and connect across generations. The story of punctuation is, ultimately, the story of how humans seek to bring order and nuance to language in an ever-changing world.

References

1. Crystal, D. *Making a Point: The Pernickety Story of English Punctuation*. – London: Profile Books, 2015. – 336 p.
2. Horobin, S. *How English Became English: A Short History of a Global Language*. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 176 p.
3. McCulloch, G. *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*. – New York: Riverhead Books, 2019. – 336 p.
4. Murray, L. *English Grammar*. – York: Wilson, Spence and Mawman, 1795. – 352 p.
5. Parkes, M. B. *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. – Berkeley: University of California Press, 1992. – 336 p.
6. Strunk, W., White, E. B. *The Elements of Style*. – New York: Macmillan, 1959. – 105 p.

В.В. Потапенко

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Л.В. Буренко, канд. филол. наук, доцент

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена детальному исследованию непрерывного образования, его технологий, принципов, возможностей применения в современной системе обучения. Изучено само непрерывное образование как явление, эффективное в современных быстро меняющихся условиях. Описаны базовые принципы его внедрения и использования.

Ключевые слова: непрерывное образование, система образования, профессиональная подготовка, фактор непрерывного образования, модель организации непрерывного обучения, этапы планирования.

V.V. Potapenko

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – L.V. Burenko, Ph.D. of Philology, Associate Professor

CONTINUING EDUCATION AS A TREND IN MODERN LEARNING

Abstract. The article is devoted to a detailed study of continuing education, its technologies, principles, and application possibilities in the modern education system. Continuous education itself has been studied as an effective phenomenon in today's rapidly changing conditions. The basic principles of its implementation and use are described.

Keywords: continuous education, education system, professional training, continuous education factor, continuous learning organization model, planning stages.

Введение

В современном мире наблюдается значительное усиление тенденций к изменению образовательного процесса и профессиональной подготовки в сторону его разнообразия и одновременно ускорения и непрерывности. Развитие технологий, частая смена рода деятельности вследствие быстрого развития рынка обусловили необходимость в модификации самого концепта образования таким образом, чтобы учащиеся получали знания без перерыва, а сами знания отличались актуальностью и практической применимостью.

Актуальность темы обусловлена ее популярностью и возможным расширением границ применения коммуникативного метода. Новички в преподавании зачастую некорректно воспринимают само значение понятия «коммуникативность», лежащее в основе данного метода.

Цель работы заключается в исследовании непрерывного образования как эффективной технологии обучения, которая представляет интерес для современных специалистов в сфере преподавания. В задачи настоящего исследования входят:

- 1) исследование понятия «непрерывное образование»;

2) изучение технологий, методов и условий непрерывного образования;

3) оценка эффективности применения непрерывного образования в современном обучении.

Теоретической базой представленного исследования послужили работы Л.В. Мезенцевой, Г.В. Стельмашука, В.В. Воронина, В.О. Брауна, Н.М. Римашевской, А.Ф. Андреевой, С.В. Ленкова, Е.Г. Бикменовой и других.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые были комплексно рассмотрена технология непрерывного образования и детально исследованы возможности практического ее применения в современной системе образования.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения непрерывного образования для применения в учебных целях и преподавания различных гуманитарных предметов.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты данного исследования могут быть применены для обучения студентов по направлениям «Преподавание», «Психология преподавания».

Непрерывное образование. Определение. Технологии. Принципы. Эффективность в современной системе образования

Непрерывное образование (в зарубежной практике преподавания используются различные варианты названия – lifelong learning, continuous education, LLL-концепция) определяется А.Ф. Андреевой как процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Его главная цель состоит в комплексном развитии человека как самостоятельной личности, повышение его возможностей в трудовом и социальном плане, формирование навыка адаптации к меняющимся условиям окружающей среды, развитие его стремлений и возможностей. Концепция непрерывного образования получила распространение в мире в конце 60-х годов XX века, главными факторами этого стали ускоренное развитие промышленности и обновления технологий, а также значительным ростом коммуникаций в мире. Свою роль сыграли, как замечает Е.Г. Бикменева, и увеличение средней продолжительности жизни людей. Впервые подробная концепция непрерывного образования была представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 году – ее автором был теоретик гуманитарного образования П. Ленграндом, однако осознание необходимости внедрения данной концепции в систему образования пришло лишь в 90-х годах. Окончательно, как пишут Ю. Шленов, И. Мосичева и В. Шестак, концепция непрерывного образования была закреплена в ходе прошедшего в 2000 году в Лиссабоне европейского саммита, на котором был принят меморандум непрерывного

образования. Кратко его содержание сводится к утверждению о том, что участники рынка труда должны стремиться к непрерывному и постоянному улучшению, обновлению и актуализации своих знаний, профессиональных компетенций и навыков. В.О. Браун и С.В. Ленков отмечают, что проблему практического обеспечения непрерывного образования можно считать второй по значимости проблемой в двух планах: тактическом и стратегическом. Технология непрерывного образования включает, по мнению исследователей, следующие возможные методы:

- 1) метод проектов;
- 2) личностно-ориентированный метод;
- 3) образование в сотрудничестве;
- 4) разноуровневое образование;
- 5) модульное образование и др.

Что касается принципов непрерывного образования, В.В. Воронина указывает три базовых из них: это получение новых знаний и навыков для включенности в информационное сообщество, применение инновационных методик образования и обучения, направленные на поощрение активности учащихся, и внедрение новой системы оценки полученного образования с полноценным использованием человеческого фактора. Г.В. Стельмашук особенно подчеркивает, что системообразующим фактором непрерывного образования является прежде всего его целостность, то есть глубокая и объемная интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования.

Н.М. Римашевская, В.Г. Доброхлеб и Е.И. Медведева подробно рассматривают проблемы и вызовы внедрения непрерывного образования в России. К наиболее выделяющимся относятся следующие: необходимость повышения доступа к образованию для широких слоев населения, особое внимание к образованию пожилых людей, низкая мотивация населения к получению дополнительного образования. Исследователи отмечают, что само по себе непрерывное образование включает в себя три обязательные ступени:

- а) допрофессиональная подготовка;
- б) начальное, среднее и высшее профессиональное образование;
- в) послевузовское образование.

Однако система непрерывного образования не сводится к формальным институтам, она также включает в себя институты неформального и информального образования.

Непрерывное образование должно быть нацелено на приобретение актуальных навыков и компетенций. В их числе Е.Г. Бикменова указывает следующие:

- компьютерная грамотность;
- иностранные языки;

- формирование технологической культуры и социальных навыков;
- развитие наставничества и консультирования;
- инновационные методики преподавания и учения, разработка новых методических методов обучения;
- приближение образования к дому, организация дистанционного и гибридного формата обучения.

Система непрерывного образования нацелена на реализацию ряда функций, в том числе на обеспечение адаптации индивидуума к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, укрепление и объединение образовательных ресурсов общества и формирование образовательного социального партнерства – компонента гражданского общества.

Таким образом, непрерывное образование является эффективной и действенной концепцией образования, нацеленной на актуализацию получаемых человеком знаний и навыков и готовящей человека к изменениям социума и технологической реальности. Непрерывное образование, в отличие от традиционного образовательного концепта, более гибко и позволяет учащемуся быстро адаптироваться к современным, динамично меняющимся условиям на рынке труда и в общественной жизни.

Заключение

В процессе исследования нами установлено, что концепт непрерывного образования является эффективным и практически применимым в современной системе обучения. Оно содержит ряд принципов, которые актуальны и применимы в рамках современной системы образования.

Также нами изучены теория и практика внедрения концепта непрерывного образования за рубежом и в России, особенности и проблемы, которые призван решить этот концепт. Отмечена необходимость профессиональной подготовки педагогов и специализированных методик для полноценной реализации технологии непрерывного образования в современной российской системе обучения.

В качестве перспективы для дальнейших исследований предлагается более глубокое изучение технологии непрерывного образования и ее применение в преподавании других гуманитарных дисциплин.

Библиографический список

1. Андреева, А.Ф. Система непрерывного образования // Система ценностей современного общества. – 2013. – № 29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-neprepryvno-obrazovaniya> [Дата обращения: 07.05.2025].

2. Бикменева, Е.Г. Развитие непрерывного образования // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nepreryvnogo-obrazovaniya> [Дата обращения: 07.05.2025].
3. Браун, В.О., Ленков С.В. Технологии непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2008. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-nepreryvnogo-obrazovaniya> [Дата обращения: 07.05.2025].
4. Воронина, В.В. Принципы непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-nepreryvnogo-obrazovaniya> [Дата обращения: 07.05.2025].
5. Мезенцева, Л. В., Зиязова, Р. Н. О непрерывном образовании // Вестник ВУиТ. – 2015. – № 4 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nepreryvnom-obrazovanii> [Дата обращения: 07.05.2025].
6. Римашевская, Н.М., Доброхлеб, В.Г., Медведева, Е.И. Непрерывное образование в России // Народонаселение. – 2015. – № 4 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-v-rossii-1> [Дата обращения: 07.05.2025].
7. Стельмашук, Г.В. Идеология непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2003. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideologiya-nepreryvnogo-obrazovaniya> [Дата обращения: 07.05.2025].
8. Шленов, Ю., Мосичева, И., Шестак, В. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-v-rossii> [Дата обращения: 07.05.2025].

В.В. Потапенко

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Л.В. Буренко, канд. филол. наук, доцент

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОСОБЕННОСТИ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена исследованию одного из современных методов преподавания – коммуникативному, его особенностям и эффективности в сфере преподавания иностранных языков с учетом текущей международной обстановки. Изучены возможности применения данного метода в системе образования.

Ключевые слова: коммуникативный метод, разговорная речь, эффективность преподавания, преподавание иностранного языка, речевое воздействие, анализ.

V.V. Potapenko

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – L.V. Burenko, Ph.D. of philology, Associate Professor

COMMUNICATIVE METHOD IN MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PECULIARITIES AND PRACTICAL EFFICIENCY

Abstract. The article is devoted to the study of one of the modern teaching methods – communicative, its features and effectiveness in the field of teaching foreign languages, taking into

account the current international situation. The possibilities of using this method in the education system have been studied.

Keywords: communicative method, colloquial speech, teaching efficiency, foreign language teaching, speech influence, analysis.

Введение

Современные методики преподавания предполагают, прежде всего, гибкость и адаптацию к быстро меняющимся условиям, достижение наиболее качественных результатов в максимально сжатые сроки для овладения необходимыми навыками. В сфере изучения иностранных языков в последние годы особенную популярность приобрел коммуникативный метод как эффективный инструмент обучения на основе речевой деятельности человека.

Актуальность темы обусловлена ее популярностью и возможным расширением границ применения коммуникативного метода. Новички в преподавании зачастую некорректно воспринимают само значение понятия «коммуникативность», лежащее в основе данного метода.

Цель работы заключается в исследовании коммуникативного метода как современного и эффективного инструмента преподавания иностранных языков. В задачи настоящего исследования входят:

- 1) исследование понятия «коммуникативность»;
- 2) изучение особенностей коммуникативного метода;
- 3) доказательство эффективности коммуникативного метода в сфере современного лингвистического преподавания.

Теоретической базой представленного исследования послужили работы Т.Х. Хозиевой, З.М. Чопикашвили, Л.С. Абдуллаевой, С.А. Самадовой, М. Махмуровой, Л.Д. Герасименко, И.В. Скрыля, А.С. Небренчина, Е.Н. Гусевой и других.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые полномасштабно и детально исследован коммуникативный метод как эффективный инструмент образования в современных условиях.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего исследования коммуникативного метода как подспорья для применения в учебных целях, особенно на занятиях по иностранным языкам.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты данного исследования могут быть применены для обучения студентов по направлениям «Преподавание иностранных языков», «Зарубежная филология», а также для введения коммуникативного метода в образовательных центрах и специализированных языковых школах.

Коммуникативный метод, особенности и эффективность в современном образовании

Говоря о коммуникативном методе в преподавании, необходимо сразу же установить, что понимается в современной методологии под термином «коммуникативность» и что включает в себя данный термин. Согласно определению, данному Т.Х. Хозиевой и З.М. Чопикашвили, коммуникативность – это довольно широкое понятие, одна из основных целей преподавания иностранного языка, определение при помощи речи социальных контактов, овладение стилем туристического языка. Исследователи подчеркивают недопустимость прагматичного взгляда на это понятие. В основе коммуникативного метода, как указывают Т.Х. Хозиева и З.М. Чопикашвили, лежит деятельностный характер, то есть данный метод сосредоточен на конкретных видах деятельности, речевом общении учащихся, выполнении ими реальных или воображаемых речевых ситуаций и задач. Общение играет важную роль в повышении заинтересованности учащихся в духовных ценностях другого языкового коллектива.

Развитие коммуникативного метода, как доказывают в своей работе Л.С. Абдуллаева и С.А. Самадова, было обусловлено стремительным развитием в 60–70-е годы XX века таких дисциплин, как психология, общая дидактика, теория деятельности. Дальнейшее развитие этого метода было поддержано, по словам Л.Д. Герасименко, развитием высоких технологий, процессами глобализации и усовершенствованием системы общественной коммуникации. В центре внимания данного метода оказывается формирование коммуникативной мотивированности учебного процесса, учет индивидуальных особенностей учащихся. Основная цель преподавателя – максимально приблизить процесс обучения к реальной коммуникации, реальным речевым ситуациям. Речевые интенции и темы общения тщательно отбираются с целью соответствия действительным потребностям учащегося. Коммуникативный подход ориентирован на то, чтобы учащиеся овладели языком в виде системы практического взаимодействия определенного набора компетенций: языковой, речевой, металингвистической и т. д.

При корректном использовании коммуникативного метода, как отмечают Т.Х. Хозиева и З.М. Чопикашвили, воплощаются в жизнь следующие принципы: свободное выражение учащимися своих мыслей, совместность и кооперация в выполнении заданий, поощрение парадоксальных оригинальных суждений, стремление к самовыражению учащихся, применение языкового материала в соответствии с задачей индивидуального речевого замысла, полная безопасность учащихся и защищенность их от критики, эмпатийность общения и т. д.

Коммуникативный метод осуществляется при помощи применения содержательных этапов, которые включают в себя предварительную языковую подготовку, специализированную речевую подготовку, коммуникативно-функциональную подготовку, практику использования иностранного языка в коммуникативной, экспрессивной и когнитивной функциях. В рамках данного метода могут организовываться совместные просмотры видеоматериалов на иностранном языке, использование презентаций, обсуждение тех или иных материалов. Также, как отмечает И.В. Скрыль, проведение занятий по коммуникативному методу требует от преподавателя создания собственных коммуникативных сценариев.

А.С. Небренчин приводит следующие основные принципы коммуникативного обучения:

- 1) коммуникативный принцип;
- 2) принцип коммуникативных заданий;
- 3) принцип значимости и осмысленности.

В формирование коммуникативной компетенции входят такие умения, как чтение и понимание несложных аутентичных текстов, устное общение в стандартных ситуациях учебной и профессиональной деятельности, умение рассказать о себе в устной форме и овладение навыками элементарного письма.

Критики коммуникативного метода часто указывают на отсутствие систематического обучения грамматики в рамках коммуникативного метода. Решение данной проблемы может заключаться в отработке базовых грамматических паттернов в речи.

Таким образом, коммуникативный метод преподавания иностранных языков помогает развить гибкость, адаптивность в использовании материала другого языка, обеспечить совершенствование практического применения языка в ежедневных бытовых ситуациях.

Заключение

В процессе исследования нами установлено, что коммуникативный метод является эффективным методом преподавания иностранных языков. Он формирует у учащихся склонность независимо и свободно формулировать речевые запросы на изучаемом языке, применять базовые паттерны в реальной коммуникации, развивает навыки как устного, так и письменного общения.

Также нами изучены требования, которые предъявляются к преподавателю, применяющему данный метод в своей работе. Так, преподаватель, работающий по коммуникативному методу, должен разрабатывать и реализовывать коммуникативные сценарии взаимодействия между учащимися, тщательно отбирать темы для обсуждения в группах и языковые средства.

В качестве перспективы для дальнейших исследований предлагается более глубокое изучение коммуникативного метода и его применение в преподавании других гуманитарных дисциплин.

Библиографический список

1. Абдуллаева, Л. С., Самадова, С. А., Махмурова, М. Современные методы преподавания иностранных языков. Коммуникативный метод // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-kommunikativnyy-metod> [Дата обращения: 06.05.2025].
2. Герасименко, Л.Д. Современные методы преподавания иностранных языков (коммуникативный подход) // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 35–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-kommunikativnyy-podhod> [Дата обращения: 06.05.2025].
3. Гусева, Е.Н., Нецветаева В.О. Особенности использования коммуникативной методики в преподавании английского языка // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-kommunikativnoy-metodiki-v-prepodvanii-angliyskogo-yazyka> [Дата обращения: 06.05.2025].
4. Джураева, З. Р., Салихова, Д. С. Современные методы преподавания иностранных языков. Коммуникативный системно-деятельностный метод // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-kommunikativnyy-sistemno-deyatelnostnyy-metod> [Дата обращения: 06.05.2025].
5. Небренчин, А. С. Место и роль коммуникативного метода в отечественной системе преподавания иностранных языков // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. – 2023. – № 6–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-kommunikativnogo-metoda-v-otechestvennoy-sisteme-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> [Дата обращения: 06.05.2025].
6. Скрыль, И.В. Важность коммуникативного метода в преподавании иностранных языков в современной практике (на примере немецкого языка) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 2–1 (89). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-kommunikativnogo-metoda-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-v-sovremennoy-praktike-na-primere-nemetskogo-yazyka> [Дата обращения: 06.05.2025].
7. Хозиева, Т.Х., Чопикашвили, З.М. Использование коммуникативного метода в преподавании иностранного языка // БГЖ. – 2018. – № 2 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kommunikativnogo-metoda-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka> [Дата обращения: 06.05.2025].

Т.В. Похвальная

(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – Г.В. Михалева, канд. пед. наук

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «LAPBOOK» И ПЕДАГОГИКИ УДИВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются возможные пути интеграции технологии «lapbook» и педагогики удивления в обучении английскому языку в школе. Автором представлен анализ учебно-дидактического потенциала обеих обучающих технологий и разрабо-

таны примеры учебных заданий на уроке английского языка на основе синтеза технологии «lapbook» и некоторых инструментов педагогики удивления.

Ключевые слова: Лэпбук, педагогика удивления, методика, визуализация, геймификация, мотивация.

T.V. Pokhvalnaya

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – G.V. Mikhaleva, Ph.D. of Pedagogy

INTEGRATION OF LAPBOOK TECHNOLOGY AND SURPRISE PEDAGOGY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article examines possible ways of integrating the lapbook technology and the pedagogy of surprise in teaching English at school. The author presents an analysis of the educational and didactic potential of both educational technologies and develops examples of activities in an English lesson based on the synthesis of the lapbook technology and some tools of the pedagogy of surprise.

Key words: Lapbook, pedagogy of surprise, methodology, visualization, gamification, motivation.

Интеграция технологии «lapbook» и педагогики удивления в обучении английскому языку – это современный и креативный подход, который позволяет сделать образовательный процесс более интересным, увлекательным и продуктивным.

Что такое «lapbook»? «Lapbook» – это интерактивная тематическая папка (мини-книжки, вкладки, кармашки; схемы, таблицы, иллюстрации; задания, головоломки и др.), в которой ребенок собирает, систематизирует и визуализирует информацию по определенной теме. По сути, это объемная тетрадь-проект, которую ученик может сделать сам, творчески раскрывая тему.

Вслед за Е.А. Владыкиной, мы считаем, что «применение лэпбуков в образовательном процессе поможет мотивировать обучающихся к изучению учебной дисциплины, способствовать систематизации знаний, также развитию творческих и исследовательских навыков» [3, 43]. Все вышеперечисленное становится возможным в силу того, что учебный материал визуализируется и может изучаться в сочетании с проектной и игровой технологиями (геймификация) [1].

На наш взгляд, учебно-дидактический потенциал технологии «lapbook» для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся весьма высок, поскольку это интерактивный инструмент, который активно используется в образовательной практике. Рассмотрим основные аспекты учебно-дидактического потенциала этой технологии.

1. Лэпбук позволяет представить сложную информацию в наглядной и интерактивной форме. Это способствует лучшему запоминанию лексики, грамматических конструкций и культурологических особенностей изучаемого языка.

2. Лэпбук может быть адаптирован под уровень языковой подготовки каждого обучающегося, что позволяет: учитывать их интересы и потребности, создавать уникальные задания и материалы для самостоятельной или групповой работы.

3. Эта технология способствует развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: чтение (анализ текстов и работа с письменными материалами внутри интерактивной папки), говорение (обсуждение элементов интерактивной папки в парах или группах), включение аудиоматериалов для аудирования (QR-коды для ссылок на аудиофайлы), письмо (создание заметок, эссе и резюме).

4. Формирование метапредметных компетенций обучающихся: эта технология способствует развитию навыков работы с информацией, умения планировать и организовывать свою деятельность, развивает межкультурную компетенцию через изучение социокультурных аспектов языка [2].

Для усиления обучающего потенциала технологии «lapbook» в нашем исследовании мы предлагаем интегрировать ее с базовыми элементами педагогики удивления.

Что такое педагогика удивления? Педагогика удивления – методика, основанная на пробуждении интереса ученика через неожиданные факты, интригу, загадки, эмоции и креативность. Основная цель – удивить ученика настолько, чтобы он захотел узнать больше.

Мы согласны с российским педагогом П.А. Степичевым, который активно развивает идеи педагогики удивления, что «идеальный урок на основе принципов педагогики удивления должен быть чередой открытий. При этом настоящее открытие чаще всего начинается и завершается удивлением – эта эмоция говорит о подлинности процесса, а не его имитации» [4, 96].

Рассмотрим подробнее инструменты педагогики удивления на уроках иностранного языка, которые помогают создавать образовательную среду, вызывающую у обучающихся интерес и удивление.

1. Использование нестандартных подходов для предъявления учебного материала. Например, ввод новой темы через загадки или парадоксальные утверждения, которые побуждают обучающихся задавать вопросы и искать ответы.
2. Включение игровых элементов (геймификация) в образовательный процесс. Это может быть использование квестов, ролевых игр или игровых механик.
3. Включение ярких визуальных, звуковых или тактильных элементов, которые воздействуют на эмоции и усиливают восприятие материала.
4. Постановка учебного вопроса, который не имеет очевидного ответа или предлагает несколько решений. Это стимулирует критическое мышление и воображение.
5. Постоянное взаимодействие с обучающимися, которое помогает создавать доверительную атмосферу и раскрывать неожиданные точки зрения.

6. Помогает представить сложные концепты в простой и доступной форме через сравнение с известными объектами или явлениями.
7. Создание интриги через незавершенность сюжета, эксперимента или вопроса, что вызывает желание узнать больше.
8. Интеграция личных интересов, увлечений и опыта обучающихся в образовательный процесс.

Эти инструменты направлены преимущественно на стимулирование познавательной активности и эмоционального вовлечения детей.

Как интегрировать технологию «lapbook» и педагогику удивления в обучении иностранному языку? Ниже мы приводим примеры такой интеграции в процессе обучения английскому языку в школе (Таблица 1).

1. Тематические лэпбуки с «вау» – моментами. Для этого учителю необходимо выбрать нестандартные темы («Mystery Animals», «Secret Life of Words», «English Around the World» и др.). При этом можно добавить в каждый раздел элементы такие неожиданные элементы, как вкладки с интересными фактами (Did you know...?), секретные кармашки с заданиями-сюрпризами; шифры, загадки и головоломки на английском языке.
2. «Lapbook» как проект с интригующим контекстом. Для этого начинаем работу над проектом с провокационного вопроса: «What if animals could speak English?», «Why do we call it a ‘hot dog’ if it’s not a dog?», «Почему жители Лондона называют его ‘The Big Smoke’?» и пр. Затем обучающиеся создают индивидуальный или групповой проект по теме, в процессе отвечая на поставленный вопрос и представляя свой ответ через текст, изображения или диаграммы.
3. Интерактивные мини-квесты внутри интерактивной папки «lapbook»: «lapbook» может содержать скрытые вкладки или кармашки с заданиями (например, карточки с ребусами, которые раскрывают тему урока).
4. Включение в «lapbook» проблемные задания, основанные на педагогике удивления, которые требуют исследовательской работы.
5. Добавление визуальных и тактильных элементов в лэпбук, которые вызовут удивление у обучающихся: использование 3D-элементов (раскладные мини-книжки, секретные кармашки), включение изображений с юмором или культурными особенностями страны изучаемого языка, например, мемы на английском языке, подобранные к теме урока.
6. Применение эффекта незавершенности лэпбука, когда учитель оставляет какой-нибудь его раздел пустым для самостоятельного дополнения учащимися: кармашки с карточками «Мои открытия» или «Новые вопросы», где обучающиеся смогут записать то, что их удивило, и задать вопросы для дальнейшего изучения.

7. Интеграция игровых элементов (геймификация) в лэпбуке: спрятанные задания («Find the hidden word», задания-ребусы («Guess the word from the clue, мини-игры, различные квесты и викторины внутри лэпбука.

Таблица 1 – Примеры учебных заданий на уроке английского языка

Раздел	Учебное задание	Элемент педагогики удивления
Vocabulary	Match the word with a funny picture.	Нестандартная визуализация
Grammar	Build a funny sentence with random words.	Неожиданная комбинация слов
Speaking	Imagine you are a time traveller from the past.	Необычная ролевая ситуация

Таким образом, интеграция технологии «lapbook» и педагогики удивления в обучении иностранному языку может создать уникальную образовательную среду, которая сочетает в себе интерактивность, творчество и элементы неожиданности, способствуя формированию устойчивой мотивации у обучающихся к изучению иностранного языка и развитию их иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Авдониная, Д.С. Лэпбук как форма презентации проекта // Мой профессиональный старт: сборник статей по материалам VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Нижний Новгород, 28 марта 2019 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. – С. 254–256.
2. Адаева, О.М., Малахова, Е.Д. Использование лэпбука на уроке английского языка в начальной школе как средство формирования коммуникативной компетенции // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (29). – С. 34–42.
3. Владыкина, Е.А. Лэпбук как инновационная форма повышения интереса обучающихся к исследовательской деятельности // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 4(75). – С. 40–43.
4. Степичев, П.А. Инструменты педагогики удивления для современного урока // Языки и культуры в глобальном образовательном пространстве: Тезисы I Международной научно-практической конференции, Москва, 07–08 октября 2021 года. – Москва: Некоммерческое партнерство «Национальное общество прикладной лингвистики», 2021. – С. 96–97.

Л. Д. Солодилина, Н. О. Войтенко
(г. Таганрог, Россия)

Научный руководитель – О.Г. Мельник, канд. филол. наук, доцент

РЕАЛИИ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
(На материале английского сборника рассказов о Ямайке)

Аннотация. Настоящее исследование посвящено проблеме изучения и разграничения реалий и безэквивалентной лексики. Мы привели характеристики этих терминов от разных исследований, сопоставили их и представили примеры из переведённого нами текста. Материалом послужил сборник рассказов Жаклин Крукс «Ледяная миграция» (Jacqueline Crooks «Ice Migration»). В результате был выявлен наиболее удобный подход к изучению данной темы.

Ключевые слова: реалии, безэквивалентная лексика, лакуны, собственные имена, обращения, междометия, звукоподражания, фразеологизмы, иноязычные вкрапления, аббревиатуры.

L.D. Solodilina, N.O. Vojtenko

(Taganrog, Russia)

Scientific supervisor – O.G. Melnik, Ph.D. of Philology, Associate Professor

REALITIES AND NON-EQUIVALENT LEXIS IN EDUCATION (Based on the English short story collection Jamaica)

Abstract. The present study is devoted to the problem of studying and distinguishing between realities and non-equivalent vocabulary. We have described the characteristics of these terms from different studies, compared them, and provided examples from the text we translated. The material was a collection of short stories by Jacqueline Crooks "Ice Migration". As a result, the most convenient approach to the study of this topic was identified.

Keywords: realities, non-equivalent vocabulary, gaps, proper names, addresses, interjections, onomatopoeia, phraseological units, foreign language inclusions, abbreviations.

На данный момент лингвисты ещё не сошлись во мнении, стоит ли разграничивать реалии и безэквивалентную лексику или же нужно эти понятия объединить. До сих пор они существуют сами по себе, хоть и подразумевают примерно одно и то же. Эти два феномена очень разнообразны и интересны с точки зрения перевода. Наша работа направлена на то, чтобы показать, насколько они многогранны и с какой точки зрения их удобнее рассматривать в образовательном процессе.

Прежде всего, опираясь на мнение вышеперечисленных исследователей, следует определить, что же такое реалии. Например, Г.Д. Томахин в своей работе «Реалии в языке и культуре» описывает их как «названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п.» [Томахин, 1997: 13].

Похожим образом характеризуют безэквивалентную лексику и часто путают с реалиями, однако мнения лингвистов разнятся: стоит приравнивать эти два понятия или же искать принципиальную разницу. Но наряду с этим, также существует и представление о том, что реалии есть часть безэквивалентной лексики.

Рассмотрим подробнее, чем является безэквивалентная лексика и как её отличить от реалий. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров писали, что такая лексика – это «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров, 1983: 56].

Проанализировав термины «реалия» и «безэквивалентная лексика», мы пришли к выводу, что принципиальной разницы как таковой между ними нет, поэтому на сегодняшний день исследователи так и не сошлись в едином мнении на этот счёт. Однако мы в своей работе будем придерживаться более современного подхода к изучению реалий, приравнивая их к безэквивалентной лексике, поэтому обратимся к работе Т.В. Евсюковой «Лингвокультурология». «В безэквивалентную лексику включают довольно разнородные классы слов и словосочетаний. Сюда относят реалии, собственные имена, обращения, междометия, звукоподражания, некоторые фразеологизмы, иноязычные вкрапления, аббревиатуры, отступления от литературной нормы и случайные лакуны, т. е. безэквивалентную лексику в узком смысле слова (крыльцо, простенок и т. п.)», пишет Т. В. Евсюкова [Евсюкова, Бутенко, 2014: 136].

Приведем примеры:

- Реалии

1. He hummed a river raga . It distracted him for a while, but he was disturbed again by the itching.	Он наблюдал за резчиками тростника, похожими на чёрные ноты, качающиеся на волнах жары, и напевал речную рагу ¹ . Это помогало ему забыться, но его снова прервал зуд.

- Междометия

1. Sancho tethered the horse to a tree and moved behind it, talking in a strange, tight, high-pitched voice. 'Easy now, easy. Me just gentling yuh . Nuthin' more, yuh hear!'	Санчо привязал лошадь к дереву и спрятался за ним. Говорил он странным, напряжённо-высоким голосом. «Полегче, полегче. Я просто учу тебя, угу. Только и всего, слышишь!»

- Звукоподражания

Bruck-Bruck-Brucckk. He watched as Millie smashed her hammer against the pile of stones. Bruck-Bruck-Brucckk.	Дробить-дробить-дробииить. Он наблюдал за тем, как Милли ударила молотком по груде камней. Дробить-дробить-дробииить.

- Фразеологизмы

He knew all his wife's sayings: ' It is the hand of God; ' 'My intuition tells me such and such...'	Он знал каждое слово своей жены: «Это промысел Божий», «Моя интуиция подсказывает мне то-то, то-то...»

- Иноязычные вкрапления

Carlos was tall, brown-skinned and talawa as any bush man.	Карлос был высоким, смуглым и сильным , как полагается любому бушмен.

- Аббревиатуры

You want more? Some of you came on the SS Ganges . Well, your contracts end just before next year's harvest.'	Вы хотите больше? Некоторые из вас были на ПС Ганг ³ . Что ж, срок ваших контрактов истечёт как раз перед сбором урожая в следующем году».

- Отступления от литературных норм

1. He heard the grandmother shout out, 'Blisters, bu'n-up batty and bend- up back. For what? Dollar a day! Me body bruck up. It dry! Need likkle river water. Mek it tek me away. Lord! Mek it tek me away. '	Он слышал, как бабуля кричит: «Мозоли, спёкшаяся задница и перемотанная спина. За что? За один доллар в день! Всё моё тело ломит. Оно иссыхает! Ему так нужна речная вода. Пусть она забрать меня отсюда! Господи! Пусть она забрать меня отсюда!

- Случайные лакуны:

1) Этнографические абсолютные лакуны.

1. He always came back with a brown paper bag full of tamarind balls , lung tonic for his wife and writing paper for Baba-Lulla.	Он всегда возвращался с коричневым бумажным пакетом, полным тамариндовых шариков ²³ , тоника для лёгких жене и бумаги для Бабы-Лулла.

2) Этнографические относительные лакуны.

He spent his evenings in the yard playing dominoes and cards with the labourers, sharing their rotis and rum.	Вечера он проводил во дворе, играя в домино и карты с рабочими, разделяя с ними роти ¹⁵ и ром.

3) Этнографические векторные лакуны.

The town suited him. Here, he wasn't the son of Massah Sleifer, the Backra of the sugar plantation. He could spend his days reading about the Maroons and their ambushes.	Этот город подходил ему. Здесь он не был сыном Массы Слейфера, Бакрой ²⁶ сахарной плантации. Здесь он мог спокойно проводить свои дни за чтением о Маронах и их засадах.

4) Ассоциативные.

«He'd joined his father on the cane fields when he was fourteen. »	«Он стал работать с отцом на плантациях тростника, когда ему исполнилось четырнадцать».

Проанализировав работы таких исследователей, как С. Влахов и С. Флорин, Т. В. Евсюкова, В. Л. Муравьёв, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров и др., мы приходим к выводу, что каждый из них пишет об одном и том же, однако понимает по-своему. «Реалии» и другая лексика, не имеющая эквивалента в словарном составе того или иного языка – чрезвычайно интересный и гибкий феномен, раскрывающийся с разных сторон. Его необычность и «непокорность» каким-то определённым правилам обуславливается существованием огромного количества культур и народов, и каждый из них обладает особым взглядом на жизнь и способом конвертирования своих мыслей в слова и предложения. Обобщая все вышеперечисленные мнения, можно заключить, что реалии – это слова и выражения, присущие отдельной культуре и отражающие только её особенности, которые существуют исключительно

но в семантическом поле определённого народа. В своём исследовании мы представили классификацию, которая, по нашему мнению, оптимизирует работу с подобной лексикой. Т. В. Евсюкова справедливо замечает, что реалии действительно можно включить в состав безэквивалентной лексики, как и другие представленные выше феномены. По её системе действительно проще разобраться в терминах и их различиях друг между другом.

Библиографический список

1. Вайсбурд, М.Л. Реалии как элемент страноведения / М.Л. Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98.
2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва: Международные отношения, 1980. – 343 с.
3. Евсюкова, Т. В. Лингвокультурология / Т.В. Евсюкова, Е.Ю. Бутенко. – М. ФЛИНТА, 2014. – 480 с.
4. Муравьёв, В. Л. Лексические лакуны (На материале лексики фр. и рус. яз.). - Владимир: [Владимир. пед. ин-т], 1975. – 97 с.
5. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
6. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 13
7. Томахин, Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): дис. ... д-ра филол. наук: 08.10.14 / Г.Д. Томахин. – Москва, 1984. – 487 с.

ЧАСТЬ 3

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения чтению и аудированию. Особое внимание уделяется отбору ресурсов и материалов в сети интернет.

Ключевые слова: ИКТ, интернет, иностранный язык, преподавание, чтение, аудирование.

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

FEATURES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF READING AND LISTENING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article examines the benefits of using information and communication technologies in the process of teaching reading and listening. Particular attention is paid to the selection of resources and materials on the Internet.

Keywords: ICT, Internet, foreign language, teaching, reading, listening.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это целый спектр современных технологий, связанных с обработкой и предоставлением информации. Грамотное и рациональное использование ИКТ при обучении иностранному языку повышает качество и эффективность образования. При подготовке к уроку с использованием ИКТ преподавателю необходимо ознакомиться с особенностями восприятия данных технологий, выделить те, что подойдут к теме и типу урока, а так же будут способствовать мотивации учеников к изучению иностранного языка с учетом их физиолого-психологического развития.

Использование информационных технологий влечет за собой обновление методов и форм обучения, а также поиск новых подходов к образовательному процессу. В итоге становится очевидным, что для повышения эффективности данного процесса необходимо построение новой модели системы образования с применением современных

информационно- коммуникационных технологий, что окажет положительное влияние на качество образования, увеличит его доступность, будет способствовать гармоничному развитию личности и, таким образом, достижению основной цели модернизации образования.

Преимущества современных ИКТ над остальными средствами обучения заключаются в способности представлять большие объемы информации в различных формах, возможности интерактивного диалога с обучающимися, а также повышении их уровня заинтересованности и мотивации [2, 62].

Следует также заметить, что существует ряд проблем, вызванных неготовностью многих образовательных учреждений и преподавательского состава к введению и применению ИКТ. Существование этих проблем и поиск путей их решений объясняет актуальность рассматриваемой темы.

В научных источниках отмечается, что ИКТ – это совокупность новых методов, способов, устройств и процессов процесса сбора, обработки, передачи и хранения информации. Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, дополнили данное определение и рассматривают информационные технологии как систему методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связей [3, 90].

При обучении иностранному языку в школе процесс развития личности ученика происходит наряду с развитием навыков и умений в его речевой деятельности. В основу обучения иностранному языку положен принцип коммуникативного обучения. Система обучения неродному языку при коммуникативно-деятельностном подходе опирается на теоретическую базу, заложенную в трудах известных психологов – С.Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др. Обучающийся здесь выступает как субъект учебной деятельности. Сама же система обучения предполагает «максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» [4].

Известный психолог Б.А. Бенедиктов, изучая психологию многоязычия, специфику овладения иностранным языком и устным переводом, определил проблему устно-речевого понимания у разных людей. Одни понимают речь практически одновременно с ее восприятием (симультанное понимание), другие понимают речь некоторое время спустя после ее восприятия (последовательное понимание). Так, например, прослушивание учащимися аудиоматериалов на иностранном языке и просмотр иноязычных фильмов, позволяют заметить эту особенность: при одинаковом уровне владения иностранным языком одни сразу же понимают смысл произнесенной диктором фразы, другие – нуждаются в дополнительной ее обработке [5].

При обучении иностранному языку с использованием ИКТ необходимо учитывать также следующие аспекты:

1. Интеграция ИКТ в процесс обучения иностранному языку должна вестись комплексно с опорой на целостный педагогический процесс;
2. Необходимо выделить два основных подхода для внедрения ИКТ в процесс обучения иностранному языку: 1) интегрирование ИКТ в традиционную систему обучения языку; 2) использование средств ИКТ в различных формах внеурочной работы.

Интернет – бесконечный источник информации об изучаемом языке, культуре и традициях ИЯ, его реалиях и особенностях. Сегодня нет единых критериев, предъявляемых к качеству интернет-ресурсов. Следовательно, вся ответственность ложится на преподавателя, который должен заранее организовать поиск необходимых сайтов и произвести их тщательный и полный анализ, прежде чем предлагать их обучающимся для проведения самостоятельной работы [4]. Важно выработать правильное критическое отношение к информации, представленной в Интернете. Вопросы отбора критериев обсуждаются как в зарубежной методической литературе (J. Barker, J. Ormondroyd, M. Krauss), так и в отечественной методике. Российские ученые П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым, которые определили следующий ряд критериев:

- языковая сложность материала;
- культурная сложность материала;
- источник информации;
- надежность информации;
- актуальность информации;
- культуросообразность информации;
- объективность информации [6].

Этот перечень можно дополнить такими критериями отбора, как иллюстративность, презентабельность материала, учет интересов, национальной и религиозной принадлежности обучающихся [1]. При разработке критериев оценки интернет-ресурсов можно прибегнуть к помощи учеников путем анкетирования, где категориями такого оценивания могут быть: содержание сайта, источники информации, его новизна и полнота представленной информации, ее достоверность, надежность, доступность, а также возможности и дизайн сайта, его посещаемость. Именно совместная педагогическая деятельность учеников с преподавателем позволит выработать более объективные критерии к отбору материала для учебных целей.

В организации процесса обучения иностранному языку в школе с применением ИКТ для учащихся также важно учитывать несколько принципов, среди которых принцип «от

простого к сложному» (постепенное усложнение используемых элементов информационно-коммуникационных технологий); принцип системности изложения материала; принцип наглядности, доступности и практической направленности; принцип индивидуализации и дифференциации обучения (учет степени владения обучающимися языковыми средствами и уровня их мотивации).

Использование всех вышеперечисленных принципов необходимо при подготовке обучающихся старшей школы по иностранному языку, так как основная цель изучения любого иностранного языка – развитие способности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Учителям необходимо ликвидировать пробелы в знаниях учеников, развивая объем понимаемой и используемой лексики; умение понимать основное содержание и извлекать необходимую информацию из аутентичных аудио- и видеотекстов; умение чтения с основным пониманием иноязычных текстов учебно-познавательной и социально-культурной тематики и перевода с реферированием текстов на профессиональные темы; умение правильно выстраивать речь в соответствии с грамматическими нормами в устной и письменной речи.

Библиографический список

1. Вайсбурд, М. Л., Блохина, С. А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина. // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1–2. – С. 33–38.
2. Каменева, Н. А. Развитие творческих способностей студентов высшего профессионального образования / Н. А. Каменева. // В мире научных открытий. – 2010. – № 1-2. С. 197–204.
3. Кашина, Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина. – Самара: Универс-групп, 2006. – 75 с.
4. Колкер, Я. М., Устинова, Е. С., Еналиева, Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – 260 с.
5. Комарова, А. С. Творческий подход к планированию урока иностранного языка / А. С. Комарова. // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 25–31.
6. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 2000. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В настоящей статье анализируются педагогические приемы обучения идиомам английского языка на примере темы "Погода". Исследование направлено на повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, что позволит им уверенно интерпретировать и применять идиоматические выражения в ситуациях реальной коммуникации.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, обучение английским идиомам.

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

USING IDIOMS TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS FOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. This article explores techniques for teaching idioms related to the theme "Weather" in English language lessons. The aim is to enhance schoolchildren's foreign language communicative competence, enabling them to better understand and use idiomatic expressions in real-world contexts

Key words: foreign language communicative competence, teaching English idioms.

Важнейшей задачей современной методики преподавания английского языка является оптимальный выбор средств, способствующих достижению главной цели обучения – формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) обучающихся. Одним из эффективных путей развития и совершенствования ИКК является целенаправленное обучение английским образным выражениям, в частности, идиомам.

Несмотря на то, что понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» часто упоминается в нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс, его четкое определение в методической литературе отсутствует, а интерпретации отличаются разнообразием. Для иллюстрации этого приведем несколько различных точек зрения на сущность понятия «коммуникативная компетенция». Л.Ф. Бахман определяет ее как «способность применять языковые ресурсы в контексте коммуникации», в то время как А.Н. Щукин видит в ней «возможность использовать языковые средства для осуществления речевой деятельности, соответствующей целям и условиям общения в определенной сфере деятельности».

Анализ приведенных определений позволяет заключить, что учащиеся, успешно освоившие коммуникативную компетенцию, способны эффективно решать задачи взаимопо-

нимания и взаимодействия с носителями языка, принимая во внимание социокультурные нормы и особенности коммуникативного поведения [2, 98].

Овладение английскими идиомами, как неотъемлемой частью лексического запаса, способствует использованию живого разговорного английского языка и придает речи учащихся большую естественность в повседневном общении. В данной статье мы рассмотрим некоторые практические подходы к обучению идиомам на занятиях по английскому языку.

1. Изучение идиом по тематическому принципу

Английский язык богат идиомами, поэтому необходимо в первую очередь выбирать идиомы, связанные с темой урока. Рекомендуемая последовательность для изучения английских идиом составляет от 5 до 10 идиом на уроке в зависимости от уровня и возраста обучающихся. Списки идиом, связанных с определенными темами, легко доступны в Интернете; выбирать их следует в зависимости от УМК, рекомендованных для использования в учебном процессе отдельно взятого среднего учебного заведения.

Рассмотрим в качестве примера тему “Weather”, которая представлена практически в каждом УМК для общеобразовательных школ. Некоторые идиомы, связанные с этой темой, включают:

- It's a breeze (Это пустяк)
- Come rain or shine (Что бы ни случилось)
- Take a raincheck (Отложить на потом)
- Under the weather (Неважно себя чувствовать)

Связывание идиом с конкретной темой урока позволяет систематизировать идиомы, выбранные для освоения на уроке, и помогает учащимся лучше их запоминать.

2. Использование аутентичных контекстов при изучении идиом

В реальной коммуникации носители английского языка часто используют неформальную лексику: разговорные выражения, сленг и устойчивые идиоматические обороты. Одним из препятствий в обучении идиомам является поиск аутентичных материалов, демонстрирующих значения и особенности употребления идиом в реальных ситуациях. В качестве иллюстративного материала можно использовать видеофрагменты из телепередач, интервью с носителями языка и даже песни, позволяющие учащимся ознакомиться с примерами использования идиом в повседневном общении. Практика работы с видеоматериалами может включать задания на заполнение пропусков, а также упражнения на сопоставление идиоматических выражений с их дефинициями. Преподавателю рекомендуется создать собственную базу онлайн-ресурсов, систематически пополняя и сохраняя ее для дальнейшего использования [1].

Альтернативным способом выявления аутентичных примеров идиом является самостоятельный поиск примеров учащимися в англоязычной прессе. Работая в парах или небольших группах, школьники, под руководством преподавателя, могут анализировать тексты англоязычных газет и журналов с целью обнаружения идиоматических выражений.

3. Практическое использование идиом в различных видах речевой деятельности

Развитие стратегий аудирования, в частности прослушивание музыки на уроках английского языка во многом способствует формированию умения использовать идиомы в речи; нужно научить учащихся слушать определенные элементы, такие как словарный запас или грамматические структуры, или помочь учащимся улучшить общее понимание прослушивания.

Интеграция деятельности по прослушиванию с другими навыками, такими как письмо, говорение и чтение, может помочь закрепить то, что учащиеся узнают из деятельности по прослушиванию. Музыка является полезным инструментом; ее можно использовать для выполнения действий, которые поддерживают мотивацию учеников, активное участие и вовлечение в работу.

Многие учителя любят включать диалоги или инсценировки в свои планы уроков. Если ученики коммуникабельны и мотивированы, это занятие может увлечь их. Например, подготовьте короткий диалог на 1–2 минуты в качестве упражнения на заполнение пропусков. После выполнения заполнения пропусков в классе вы можете смоделировать диалог и попросить двух учеников разыграть его. Дайте учащимся некоторое время, чтобы создать свои собственные диалоги на 1–2 минуты в парах, и дайте им возможность использовать любые идиомы из предложенного списка. Диалоги – отличный способ для учащихся попрактиковаться в использовании словарного запаса в контексте.

В качестве варианта освоения идиом можно предложить групповое обсуждение какой-либо проблемы, используя изучаемые идиомы в вопросах. Для этого следует подготовить несколько вопросов, содержащих идиомы, и разделить учащихся на пары или небольшие группы, чтобы они могли попрактиковаться, используя их в обсуждении. Такая форма работы по освоению английских идиом больше подходит для учащихся старшего возраста, но учителю рекомендуется моделировать такие занятия, прежде чем позволить учащимся делать это самостоятельно.

Идиомы, связанные с погодой, приведенные выше, в качестве примера:

- Something you consider *to be a breeze*
- Something you would do *come rain or shine*
- Have you ever *taken a raincheck*? Why?
- Have you ever been *under the weather*? Share your experience.

4. Обучение идиомам через игру

Эффективным приемом обучения словарному запасу языка является игра, которая делает процесс обучения более приятным. Поскольку идиомы состоят из нескольких слов, это делает такие игры, как Pictionary или шарады, достаточно сложными, такие виды работы хорошо подходят в качестве разминки, но ученикам нужно показать, как правильно участвовать в подобных играх.

Игра на запоминание отлично подходит для тех учащихся, которые лучше всего усваивают информацию визуально. Можно быстро найти в Интернете буквальное изображение идиом и создать игру на запоминание с помощью Power Point или карточек. Такой вид деятельности хорошо подходит для учащихся младшего школьного возраста или более низкого уровня знаний и служит отличным способом увлечь учащихся материалом урока.

Для более зрелых или продвинутых учащихся можно попробовать игру Idiom Bluffs. Цель игры состоит в том, чтобы учащиеся угадали реальное значение идиомы среди ложных объяснений. Чтобы сыграть в эту игру, один игрок зачитывает идиому, и каждый участник записывает придуманный ответ и передает его тому, кто прочитал идиому. Этот учащийся зачитывает реальный и все ложные ответы в случайном порядке. После этого ученики должны угадать правильное значение. Эту игру и другие ресурсы, связанные с идиомами, можно найти на странице Idioms ESL Games, Activities и Worksheets.

Английский язык динамичен и постоянно меняется, и использование в речи идиом это наглядно демонстрирует. Идиомы показывают, насколько метафоричным и творческим может быть английский язык. Учителю английского языка рекомендуется добавлять несколько идиом в качестве части мини-урока или в качестве увлекательного занятия, используя вышеперечисленные методические приемы, чтобы помочь учащимся разнообразить словарный запас и, как следствие, развивать их иноязычную коммуникативную компетенцию.

Библиографический список

1. Задорожная, Е.В. Развитие коммуникативной компетенции на уроках английского языка с помощью использования идиом // Образовательный портал «НИКА». – 2022. – URL: <https://оценка.рф/metodika/razvitie-kommunikativnoy-kompetencii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-s-pomoshchyu-ispolzovaniya-idiom>
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Н.В. Жуковская, Е.С. Юшко
(г. Таганрог, Россия)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНАЙЗЕРОВ В ТЕХНОЛОГИИ CLIL НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СОШ

Аннотация. В статье представлен анализ применения графических органайзеров в технологии CLIL на уроках английского языка на старшем этапе обучения в СОШ. В статье разобраны следующие виды графических органайзеров: Venn Diagram, Fishbone Map, Word-Map, Pyramid Character. Графические органайзеры позволяют реализовать технологию CLIL в полной мере, в особенности ее компонент “Content”, так как визуальные средства информации наглядно, схематично и структурированно представляют информацию.

Ключевые слова: графический органайзер, старший школьник, технология CLIL, урок английского языка.

N.V. Zhukovskaya, E. S. Yushko
(Taganrog, Russia)

EFFICIENCY OF USING GRAPHIC ORGANIZERS IN THE CLIL APPROACH IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON AT THE SENIOR STAGE OF EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract. The article contains an analysis of the use of graphic organizers in CLIL approach in English lessons at the senior stage of secondary school education. The article includes the following types of graphic organizers: Venn Diagram, Fishbone Map, World-Map, Pyramid Character. Graphic organizers make it possible to fully implement CLIL technology, especially its “Content” component, since visual media visually, schematically and structurally represent information.

Key words: graphic organizer, high school student, CLIL approach, English lesson.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков в СОШ уделяется внимание поиску наиболее эффективных методов обучения иностранному языку, в число которых входит технология CLIL. Урок английского языка должен соответствовать запросам, предъявляемым современным обществом, учитывать особенности ученика на том или ином этапе обучения. В частности, на старшем этапе обучения информация может быть представлена в виде графических органайзеров, которые делают ее структурированной, понятной и доступной для восприятия старшего школьника СОШ.

На сегодняшний день методика предметно-интегрированного обучения является широко распространенной за рубежом и ее теоретическая разработанность достаточно высока. В российском образовании методика CLIL все еще находится на стадии разработки, осуществляется поиск эффективных способов ее интеграции и адаптации к условиям обучения [5].

Графический органайзер – средство для визуального представления информации, которое может соединять в себе текст и визуальную составляющую и которое служит

инструментом для обучения: в нашем случае, обучению английскому языку с использованием технологии CLIL.

Представляя собой визуальную репрезентацию информации, графические органайзеры служат средством активации имеющихся знаний, а также средством для лучшего понимания и структурирования новых идей, организации причинно-следственных связей между различными явлениями.

Применение графических средств визуализации реализует возможность наглядно показать изучаемую тему и ее структуру. Графические органайзеры способствуют совершенствованию у школьников старшей школы умений находить, осуществлять анализ информации, реализовывать ее отбор, организацию, преобразование и сохранение.

При использовании графических органайзеров не всегда визуальная составляющая должна представляться на послетекстовом этапе. Визуальные схемы могут быть представлены одновременно с текстовой информацией [3, 22]. Некоторые исследователи говорят о необходимости изучения краткой информации, которая представлена графически, на предтекстовом этапе [2, 88].

Эффективность применения графических органайзеров на уроках английского языка CLIL неоспорима, что доказывают многие исследования в этой области. Так, например, Н.Н. Болдырев [1], М. Tate [4] подчеркивают, что визуализация материала при помощи разнообразных графических органайзеров способствует конструированию текстовой информации, а также ее накоплению и последующему применению. Графические средства представления информации позволяют представить материал в виде схемы, структурированно, используя визуальное восприятие с помощью применения зрительных образов и их соотнесений. Благодаря графическим органайзерам вокабуляр, пройденный на занятии английского языка с использованием технологии CLIL, перемещается в долгосрочную память школьника старшей школы.

Существует большое количество различных видов графических органайзеров. Их использование на занятиях английского языка CLIL в СОШ на старшем этапе обучения результативно, поскольку позволяет структурировать большой объем информации.

Выбор графического органайзера на занятии английского языка с использованием CLIL технологии напрямую зависит от цели занятия, а также от раздела и изучаемой темы. Средства графической визуализации легко интегрируются в занятие CLIL, позволяя упорядочивать и классифицировать изучаемую информацию.

Рассмотрим некоторые графические органайзеры, которые применимы для разделов “Reading” и “Vocabulary”.

1. Venn Diagram. Данное визуальное средство представления информации может быть использовано для раздела “Reading”. Используя данный визуальный органайзер, старшие школьники могут сопоставлять различные явления, находя их общие черты. Данная диаграмма может быть также использована для сравнения главных и второстепенных персонажей текста. Школьники могут сформировать список различных черт характера героев текста, которые раскроют их стиль поведения. На рисунке 1 [6] представлена Venn Diagram по теме “Sea creatures”. Здесь можно увидеть сравнение морских животных, на диаграмме показаны их общие черты и то, чем они различаются.

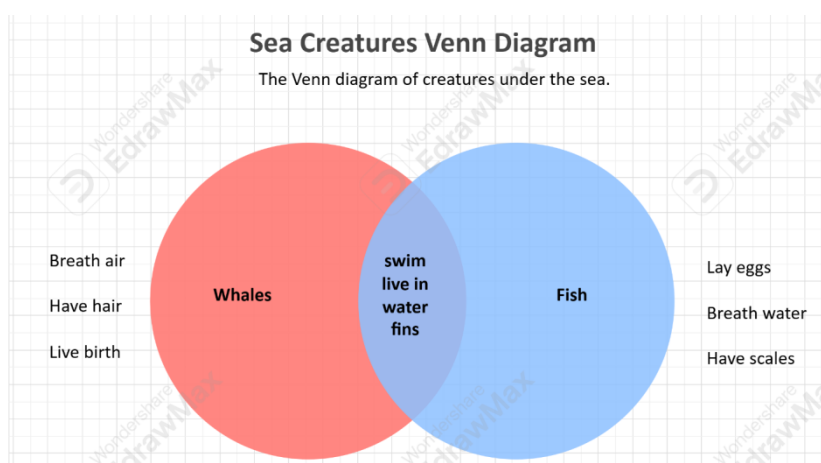


Рисунок 1

2. Word-Map. Данный визуальный организатор отлично подойдет для введения новой лексики. Word-Map можно использовать также при введении лексики для последующего чтения на дотекстовом и послетекстовом этапах. Этот визуальный органайзер служит помощником для школьника старшей школы при создании собственного словаря по тексту. С помощью Word-Map обозначается главная идея текста, могут быть выделены ключевые слова, а также части речи новых слов. На рисунке 2 [6] проиллюстрирован пример Word-Map со словом “imagination”. Данный визуальный организатор способствует запоминанию нового слова. Благодаря такой детальной работе с новой лексической единицей слово запомнится быстрее и переместится в долговременную память ученика.

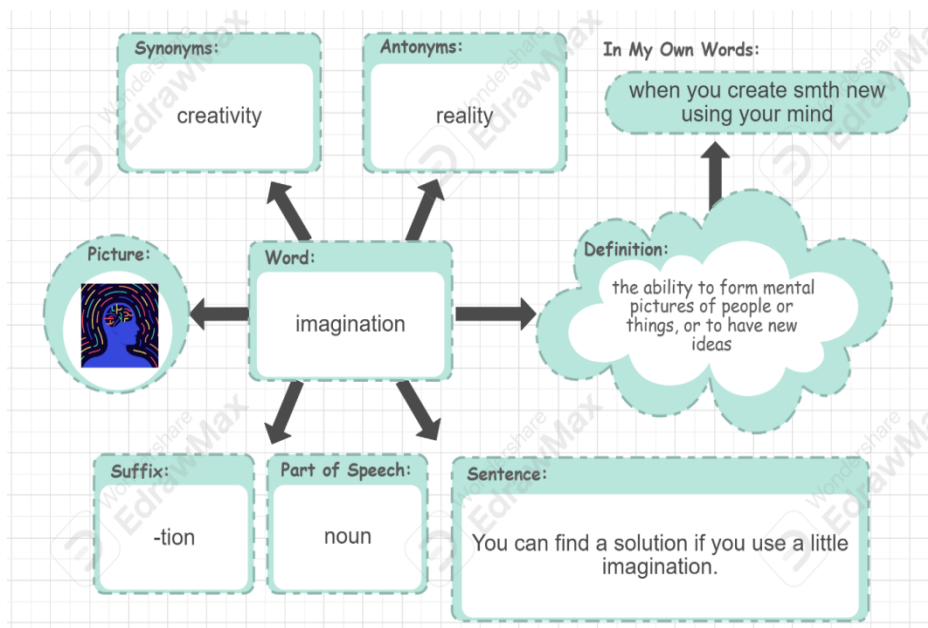


Рисунок 2

3. Fishbone Map. Используя Fishbone Map, школьники могут систематизировать информацию, запоминать лучше новую лексику, вычленять основную мысль текста, а также делить текст в процессе его анализа на составные части. На рисунке 3 [6] представлена модель графического органайзера Fishbone Map. Данная модель применима для нахождения ключевых слов в тексте, в данном случае в тексте “Loggerhead Sea Turtle” из учебника Spotlight 10 Module 4 – Earth Alert с. 59 [6, 7].

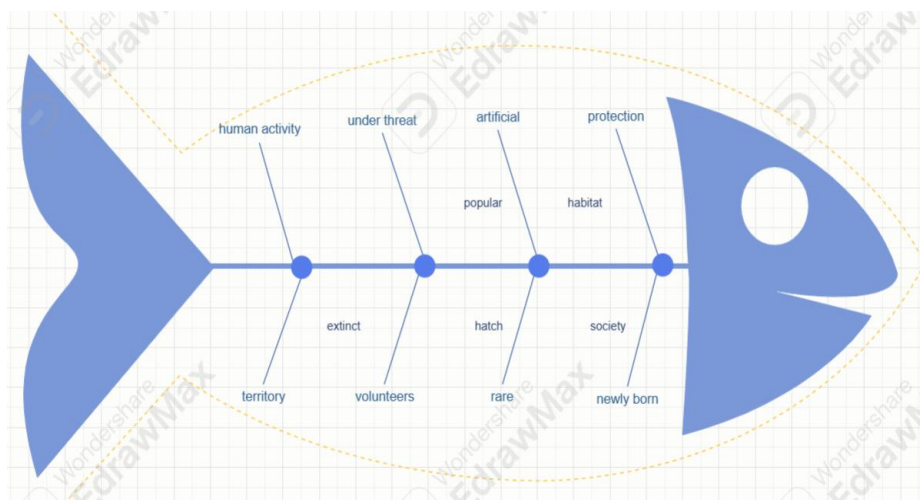


Рисунок 3

4. Character Pyramid. “Пирамида персонажа” помогает понять старшему школьнику мотивы поведения героев и стиль их поведения. Она используется в разделе “Reading”. На рисунке 4 [6] представлен пример Character Pyramid, где на последней ступени диаграммы описаны внешние данные героя, а на последующих его черты характера и стиль поведения.

Pyramid Diagram

character description

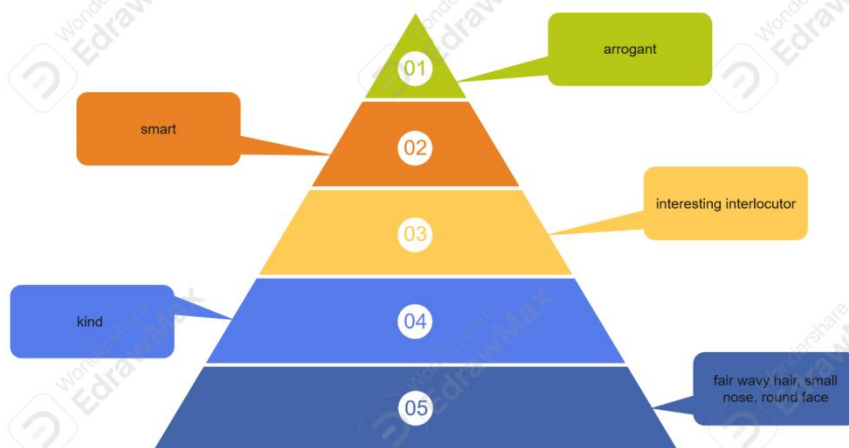


Рисунок 4

Все выше представленные графические органайзеры позволяют реализовать технологию CLIL в полной мере, в особенности ее компонент “Content”, так как визуальные средства информации наглядно, схематично и структурированно представляют информацию. Также графические средства представления информации позволяют:

- развивать у старших школьников логическое мышление на уроках английского языка CLIL;
- экономить время урока английского языка;
- лучше понимать мотивы и действия героев текста;
- формировать умение выбирать главную информацию в тексте;
- развивать навыки коммуникации;
- повысить уровень обученности старших школьников на уроках английского языка CLIL.

Библиографический список

1. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.
2. Alvermann, D. E. Children’s transfer of graphic organizer instruction / D. E. Alvermann, P. R. Boothby // Reading Psychology. – 1986. – Vol. 7. – P. 87–100.
3. Interactive effects of graphic organizers and delayed review on concept application / D. H. Robinson [et al] // Journal of Experimental Education. – 1998. – Vol. 67. – № 1. – P. 17–31.
4. Tate, M.L. Worksheets don't grow dendrites: 20 strategies that engage the brain / M.L. Tate. – London, 2003. – 93 p.
5. Urmeneta, C.E. An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators // CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education. – 2019. – Vol. 2(1). – P. 7–19. – DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/-clil.21>
6. URL:<https://www.edrawmax.com/online/en/search-result?search=fishbone&type=template>
7. URL:<https://go.11klasov.net/14171-anglijskij-jazyk-10-klass-spotlight-afanaseva.html>

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. В статье проводится анализ современных онлайн-школ, предлагающих обучение английскому языку. Рассматриваются ключевые преимущества, такие как гибкость расписания, доступ к носителям языка и персонализированные программы обучения. Отмечаются и недостатки: отсутствие живого общения, разное качество преподавания и сложности с мотивацией учащихся.

Ключевые слова: онлайн-школа; дистанционные технологии; электронное обучение; английский язык; дистанционные образовательные технологии.

М. А. Kasich
(Taganrog, Russia)

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF ONLINE ENGLISH LANGUAGE LEARNING: ADVANTAGES AND LIMITATIONS

Abstract. This article analyzes modern online schools that offer English language instruction. It highlights key advantages such as flexible scheduling, access to native speakers, and personalized learning programs. However, it also points out several drawbacks, including the lack of face-to-face communication, inconsistent teaching quality, and challenges in maintaining student motivation.

Key words: online school; distance learning technologies; e-learning; English language; distance educational technologies.

Пандемия 2021 внесла определенные коррективы в жизнь людей: социальная изоляция, обусловленная быстрым распространением опасного заболевания, вынудила общество перевести все сферы своей жизни в дистанционный формат. Так обучающиеся общеобразовательных и высших школ, а также общеобразовательные организации среднего профессионального образования впервые столкнулись с форматом дистанционного образования.

На момент начала карантина не было единых нормативно-правовых актов, регламентирующих формат дистанционного образования. Муниципальные образовательные учреждения самостоятельно продумывали стратегии, сохраняющие содержательную сторону процесса образования при полной социальной изоляции.

Осенью 2021 у российских работников медицины собралось достаточно данных о том, как распространяется и протекает новый вирус, а главное благодаря быстро проводимым исследованиям они смогли составить рекомендации, позволяющие обезопасить людей от заражения. Следуя этим рекомендациям обучающиеся, могли вернуться к традиционной классно-урочной форме обучения, при условии соблюдения определенных санитарно-эпидемиологических норм. Разработаны нормативно-правовые документы, в которых прописаны стратегии и ресурсы, рекомендуемые для использования педагогическим работникам в случае реализации электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий (далее по тексту – ЭО и ДОТ соответственно). Кроме того, именно в период пан-

демии появилось много онлайн школ, которые предлагали как индивидуальные, так и групповые занятия для всех ступеней обучения в красочной интерактивной форме.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.03.2025) под «дистанционными технологиями» понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [3].

Александр Борисович Милкус, заведующий лабораторией факультета креативных индустрий, проектно-учебная лаборатория медиакоммуникаций в образовании НИИ ВШЭ, подчеркивает, что дистанционное образование в России было предусмотрено законом еще 8 лет назад, но пандемия выявила множество проблем, главным образом недостаток взаимодействия между школой и семьёй. Быстрая организация дистанционного обучения происходила в условиях дефицита методических рекомендаций и опыта. А. Б. Милкус считает, что пандемия стала глобальным вызовом, который привел к массовому повышению квалификации учителей и росту ответственности образовательных учреждений. Важным остается вопрос обеспечения доступа к интернету и технике, а также поиска альтернативных форм обучения для тех, кто не может заниматься онлайн [1].

В современной российской образовательной практике дистанционное обучение реализуется преимущественно в двух формах: заочной, при которой обучающийся официально закреплён за образовательной организацией и осуществляет освоение учебных программ с использованием видеоконференцсвязи и электронных образовательных ресурсов, и семейной, характеризующейся самостоятельным выбором и организацией учебного процесса родителями с последующей итоговой аттестацией в школе. Правовое регулирование дистанционного образования базируется на Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), который определяет правовые основы, права и обязанности участников образовательного процесса, а также устанавливает требования к организации и реализации дистанционных образовательных технологий. С 2024 года введено постановление Правительства РФ № 1678, регламентирующее применение отечественного программного обеспечения и государственных информационных систем в дистанционном обучении, а также закрепляющее право родителей на выбор формы обучения ребёнка. Несмотря на относительно небольшую долю дистанционно обучающихся школьников (менее 1% от общего числа), наблюдается устойчивый рост интереса к данной форме обучения, обусловленный как объективными образовательными потребностями, так и индивидуальными особенностями обучающихся. В сфере высшего образования дистанционные программы приобретают статус полноценной альтернативы традиционному очному обучению, обеспечивая гибкость учебно-

го графика, доступ к высококвалифицированным педагогам и оптимизацию временных и финансовых ресурсов.

В российской педагогической науке дистанционное обучение рассматривается как важный инструмент модернизации образования, который позволяет расширить доступ к знаниям вне зависимости от географии. Среди преимуществ Я. И. Стрелецкий, кандидат философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков им. Героя Советского Союза А. К. Серова, выделяет возможность гибкого графика, индивидуализацию обучения и использование современных ИКТ. Вместе с тем он отмечает проблемы недостаточной методической подготовки педагогов, сложности мотивации учащихся и технические барьеры, особенно в сельской местности [2].

Разнообразие онлайн школ, которые дистанционно преподают иностранные языки детям разных возрастных групп, составляют особую конкуренцию общеобразовательной школе по нескольким причинам.

Во-первых, родителей привлекает использование зарубежных изданий во время ЭО и ДОТ. Большинство из них считает, что использование зарубежных издательств гарантирует высокий уровень усвоения материала и обеспечат более прочные знания - на уровне носителя языка.

Во – вторых, ключевым аспектом реализации ЭО и ДОТ становится доступ ребенка к персональному компьютеру или мобильному устройству с стабильным и высокоскоростным интернетом. Тем самым, участникам данного образовательного процесса не надо продумывать маршрут к месту, где должен проходить урок, что позволяет минимизировать временные и транспортные затраты. При стабильном быстром интернете ребенок может посещать как групповые, так и индивидуальные занятия, не выходя из собственной комнаты. Большинство родителей имеют возможность присутствовать на уроках (как с одобрения преподавателя и становятся помощниками в процессе онлайн занятия, так и тихонько и незаметно послушать процесс урока, находясь в соседней комнате. Онлайн-занятия обладают рядом преимуществ:

1. Родители получают возможность наблюдать за ходом урока, что позволяет им лично убедиться в уровне профессионализма преподавателя, оценить атмосферу на занятии и качество обучения.
2. Интерактивный формат дистанционных уроков открывает широкие возможности для использования разнообразных мультимедийных средств – обучающие игры, аудио- и видеоматериалы – с целью повышения эффективности усвоения материала. Урок, как правило, строится в виде чередующихся игровых элементов, что по-

зволяет учащемуся в непринуждённой форме воспринимать новый язык, активно осваивать лексику, грамматические конструкции и одновременно развивать как продуктивные (речь, письмо), так и рецептивные (аудирование, чтение) навыки.

Несмотря на очевидные достоинства онлайн-обучения, необходимо отметить и ряд его недостатков. Прежде всего, трудно объективно оценить уровень владения языком обучающегося. Зачастую контроль происходит в устной форме либо посредством тестов с выбором ответа, что не в полной мере отражает сформированность всех видов речевой деятельности. Навык письма как продуктивный компонент коммуникативной компетенции практически не развивается, поскольку обучающиеся используют текстовые редакторы с функцией автоматической коррекции орфографических и синтаксических ошибок. Это снижает уровень самостоятельности при написании текстовых заданий и замедляет развитие письменной речи.

Кроме того, активное использование игровых элементов создаёт у обучающихся иллюзию «легкости» образовательного процесса, приводя к снижению учебной мотивации. В результате преподавателю приходится применять дополнительные педагогические средства, направленные на повышение уровня ответственности и дисциплины учащихся.

Таким образом, современный формат онлайн-обучения английскому языку представляет собой перспективную и гибкую образовательную модель, способную адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся. Для повышения эффективности цифровых образовательных сред необходим системный подход к их разработке и внедрению, основанный на педагогически обоснованных стратегиях и современных технологиях сопровождения учебного процесса.

Библиографический список

1. Милкус, А. Б. Интервью в программе «Родительский вопрос» с экспертами и слушателями об опыте дистанционного обучения и опасениях относительно цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://radiokp.ru/volynec-o-distantne-vse-my-videli-kak-selskie-roditeli-vyezshayut-v-chisto-pole-v-poiskakh-interneta_nid26778_au414au66 [Дата обращения: 10.03.2025].
2. Стрелецкий, Я. И. Дистанционное обучение в России: основные концепции [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-v-rossii-osnovnye-kontseptsii/viewer> [Дата обращения: 14.04.2025].
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ [Дата обращения: 11.04.2025].
4. О реализации отдельных положений федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Постановление Правительства РФ от 11.10.2023 № 1678 (вступает в силу с 01.09.2024) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407716891/> [Дата обращения: 25.03.2025].

Т.Г. Кликушина, Н.Ш. Караева
(г. Таганрог, Россия)

РОЛЬ ИКТ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается феномен межкультурной компетентности, объединяющей интеллектуальные и практические навыки, необходимые для успешного взаимодействия между носителями разных культурных традиций. Особое внимание уделяется цифровым технологиям – системам виртуального обмена, образовательным онлайн-ресурсам, языковым сервисам и технологиям погружения, которые активно используются для формирования межкультурных навыков.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, виртуальный обмен, технологии VR/AR в образовании.

T.G. Klikushina, N. Sh. Karaeva
(Taganrog, Russia)

THE ROLE OF ICT IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE: NEW APPROACHES TO LEARNING

Abstract. The article deals with the phenomenon of intercultural competence that combines intellectual and practical skills necessary for successful interaction between speakers of different cultural traditions. Special attention is paid to digital technologies – virtual exchange systems, online educational resources, language services and immersion technologies that are actively used to form intercultural skills.

Key words: intercultural competence, information and communication technologies, virtual exchange, VR/AR technologies in education

В зарубежной науке понятие «межкультурная компетентность» возникло еще в начале 1970-х гг., когда шло становление межкультурной коммуникации как самостоятельного научного направления. В ходе этого процесса на рубеже 1970–1980-х гг. актуальными стали вопросы отношения к другой культуре и ее ценностям, преодоления этно- и культуроцентризма. В контексте исследования этих проблем межкультурная компетенция стала рассматриваться как комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры [1].

Согласно А.П. Садохину, межкультурная компетенция представляет собой сложный комплекс, включающий когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный аспект подразумевает знание культурных норм, традиций и ценностей других сообществ. Аффективный компонент связан с эмпатией, толерантностью и готовностью к диалогу, а поведенческий – со способностью применять знания на практике, адаптируя свое поведение к культурным особенностям собеседника. Формирование такой компетенции требует

не только теоретической подготовки, но и практики живого взаимодействия, что исторически ограничивалось географическими и ресурсными факторами [2].

ИКТ устраняют эти ограничения, предоставляя доступ к глобальным коммуникационным каналам. Как отмечает А.В. Крылов, цифровые технологии создают «виртуальные мосты» между культурами, позволяя индивидам участвовать в межкультурном диалоге без физического перемещения. Это открывает новые возможности для образовательных практик, ориентированных на развитие компетенций XXI века [1].

Одним из ключевых преимуществ ИКТ является их способность моделировать межкультурные ситуации в безопасной и контролируемой среде. Онлайн-платформы, такие как Coursera или EdX, предлагают курсы по межкультурной коммуникации, где участники из разных стран совместно решают кейсы, обсуждают культурные стереотипы и анализируют конфликтные сценарии. Подобные форматы сочетают теоретическое обучение с практикой, развивая как когнитивные, так и поведенческие навыки.

Социальные сети (Facebook, Instagram, TikTok) также становятся пространством стихийного межкультурного обмена. Молодежь, активно использующая эти платформы, не только потребляет контент из других культур, но и участвует в его создании, что способствует формированию аффективного компонента компетенции – эмпатии и интереса к «другому». Например, хэштег-движения, такие как #CulturalHeritage, объединяют пользователей вокруг темы сохранения культурного наследия, стимулируя кросс-культурный диалог.

Особую роль играют программы виртуального обмена (VE), которые объединяют студентов из разных стран для совместной работы над заданиями, дебатами и обменом опытом. В отличие от классических обменов, такие проекты дешевле, проще в организации и охватывают больше участников, демократизируя доступ к межкультурному образованию [6].

Современные образовательные методики все чаще интегрируют цифровые технологии для усиления межкультурного компонента. Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) позволяют студентам «погружаться» в культурные контексты, которые ранее были недоступны. Например, проект Google Arts & Culture дает возможность виртуально посетить музеи мира, изучая артефакты разных эпох и цивилизаций. Такие инструменты не только расширяют знания, но и формируют эмоциональную связь с другими культурами [5].

Другим примером являются международные онлайн-проекты, такие как eTwinning, где школьники и студенты из разных стран совместно работают над исследовательскими или творческими заданиями. Подобные коллаборации требуют от участников учета культурных особенностей партнеров, что развивает навыки адаптации и критического мышления. Именно практико-ориентированные форматы наиболее эффективны для формирования межкультурной компетенции, так как они сочетают обучение с реальным опытом [2].

Несмотря на потенциал цифровых технологий, их применение сопряжено с рядом вызовов. Во-первых, существует риск поверхностного восприятия культурных явлений. Краткие видеоролики или посты в социальных сетях часто упрощают сложные культурные концепции, что может привести к формированию стереотипов. Во-вторых, цифровой разрыв между странами и социальными группами ограничивает доступ к технологиям для значительной части населения. Это создает неравенство в возможностях развития межкультурной компетенции.

Виртуальное общение не всегда способствует глубокой рефлексии. Отсутствие невербальных сигналов (жестов, интонации) в текстовой переписке может стать источником недопонимания. Поэтому важно сочетать онлайн-форматы с офлайн-взаимодействием или использовать видеоконференции, которые частично воспроизводят живое общение.

Для преодоления указанных ограничений необходима системная работа по адаптации образовательных программ. Во-первых, важно развивать цифровую грамотность педагогов и учащихся, обучая их критическому анализу онлайн-контента. Во-вторых, целесообразно комбинировать различные форматы: например, дополнять онлайн-курсы очными семинарами или вебинарами с носителями культуры.

Особый интерес представляют искусственный интеллект и Big Data, которые могут персонализировать обучение. Алгоритмы способны анализировать уровень межкультурной компетенции пользователя и предлагать индивидуальные задания – от изучения конкретных культурных практик до участия в симуляциях межкультурных конфликтов [4].

Роль ИКТ в развитии межкультурной компетенции невозможно переоценить. Цифровые технологии не только расширяют доступ к культурным знаниям, но и создают уникальные возможности для практики межкультурного взаимодействия. Однако их эффективность зависит от грамотного методического сопровождения и учета возможных рисков. Интеграция VR, онлайн-коллабораций и AI в образовательные программы открывает путь к формированию поколения, способного к эмпатии, гибкости и продуктивному диалогу в условиях культурного многообразия. Как отмечают Садохин и Крылов, будущее межкультурного образования лежит в синтезе традиционных педагогических подходов и инновационных технологий, обеспечивающих глубину и инклюзивность обучения.

Библиографический список

1. Крылов, А.В. Межкультурная компетентность в современной коммуникации – Студенческий научный форум 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <https://scienceforum.ru/2012/-article/2012001605> [Дата обращения: 10.04.2025].

2. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] // ЖССА, 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentnost-ponyatie-struktura-puti-formirovaniya> [Дата обращения: 16.04.2025].
3. Chen, G. M., Starosta W. J. Intercultural communication competence: A synthesis // Wiseman, R. L. Intercultural communication theory, 1996. – Pp. 5–16.
4. Deardorff, D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education, 2006. – Pp. 247–266.
5. Helm, F. The practices and challenges of virtual exchange in higher education // Internet and Higher Education, 2015. – Pp. 3–10.
6. O'Dowd, R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward // Journal of Virtual Exchange, 2018. – Pp. 1–23.

Т.Г. Кликушина, О.Н. Шелухина
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОНЛАЙН

Аннотация. В данной статье показаны особенности преподавания английского языка онлайн путем внедрения информационно-коммуникационных технологий. Показывается построение занятий онлайн с активным использованием мессенджеров и онлайн платформ. Предложены методики преподавания английского языка онлайн с использованием разнообразных видео - источников, компьютерных игр, каналов, журналов, порталов и аудионосителей. Отмечается, что онлайн преподавание позволяет эффективно наладить взаимодействие между учеником и преподавателем.

Ключевые слова: ИКТ в преподавании английского языка, особенности преподавания иностранного языка онлайн, обучение и преподавание онлайн, английский язык для подростков.

T.G. Klikushina, O.N. Shelukhina
(Taganrog, Russia)

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO INTERMEDIATE STUDENTS ONLINE

Abstract. This article deals with the features of teaching English online through the introduction of information and communication technologies. Conducting of online classes with the active use of messengers and online platforms is shown. The methods of teaching English online using a variety of video sources, computer games, channels, magazines, portals and audio media are proposed. It is noted that online teaching makes it possible to effectively establish interaction between a student and a teacher.

Key words: Teaching English with ICT, foreign language teaching peculiarities, online teaching and learning, English for teenagers.

Организация обучения в настоящее время требует новых подходов и методик преподавания иностранного языка с применением современных технологий. Использование интернет-ресурсов, имитационных и визуальных техник в учебных целях способствует глубо-

кому усвоению информации, поскольку зритель, наблюдая за действиями, создает в своем мозгу соответствующие нейронные связи. Нельзя не отметить значимость и популярность сайтов, где можно взять аудиоматериалы, как на VOA или видеоматериалы на BBC, где представлен широкий спектр образовательного контента, а также материалы на сайте English iSL Collective, предоставляющие видео, грамматические разработки, презентации и ресурсы для изучения английского языка. Это подчеркивает, что при планировании учебной работы все больше внимания уделяется повышению эффективности образования посредством использования различных интернет-ресурсов и технологий, которые можно использовать как в готовом разработанном виде, так и создавать самостоятельно онлайн [4]. Изучение иностранного языка требует разнообразия методов и форм учебной деятельности, большинство из которых успешно реализуются с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (далее в статье – ИКТ). ИКТ в преподавании английского языка включают в себя совокупность учебно-методических разработок, технических средств и инструментов, применяемых в образовательном процессе. В частности, это компьютерные игры – развлекательные, обучающие, развивающие, диагностические и сетевые [1].

Дистанционное обучение – это способ получения образования, основанный на применении сети интернет и передовых технологий для самостоятельного освоения учебных материалов учащимися в удаленном формате, проверки их компетенций и взаимодействия с педагогами [3]. Инструменты онлайн-образования разработаны для оптимизации учебного процесса и повышения его эффективности. Благодаря им, преподаватели могут передавать необходимый контент ученикам, оценивать уровень их понимания, получать обратную связь, вести диалог, а также обмениваться визуальными и звуковыми материалами. Выбор конкретных инструментов часто определяется задачами, ресурсами, интересами и пожеланиями всех, кто участвует в образовательном процессе. Исследование данной проблематики представляется своевременным, поскольку инновационные технические решения, особенно в области информационно-коммуникационных технологий, открывают значительные перспективы для совершенствования языковой подготовки учащихся средних классов. Важной задачей для преподавания английского языка в современных быстро меняющихся условиях является определение специфики преподавания английского языка обучающимся на среднем этапе обучения.

Современные ИКТ, образовательные платформы, постоянно обновляющиеся интернет-ресурсы, ИИ технологии способствуют ускорению трансформации и модернизации образования [5, 82].

Существует ряд особенностей преподавания английского языка онлайн, которые мы рассмотрим далее.

1. По мнению Л. Гали, онлайн обучение является эффективным, так как «основывается на безопасности, скорости и качестве передачи информации» [2]. Среди наиболее популярных платформ для онлайн конференций подходят Yandex Telemost, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom и др. Необходимо выбрать технологии преподавания онлайн. Данный вид связи с обучающимися позволяет улучшить коммуникативные навыки, позволяет общаться в небольших группах по 5–8 человек или индивидуально на выбранные темы, проводить уроки чтения, грамматики и др. Преподаватель успевает выслушать всех, уделить каждому внимание, получить моментальную обратную связь и провести рефлекссию.

Для тех обучающихся, кто предпочитает обучение при помощи мобильных телефонов, подойдет обучение на мессенджерах WhatsApp, WeChat, ВКонтакте и Telegram и др. Обучающиеся могут отправлять аудиосообщения, вести мгновенную краткую переписку с преподавателем на заданную тему, присылать готовые домашние задания, мини-эссе, выполнять творческие задания на иностранном языке прямо с того места, где находится ученик (например, опиши, что ты видишь сейчас при помощи времени The Present Continuous Tense).

Для обучения грамматике, переводу можно использовать обыкновенную электронную почту, отправлять задания ученикам рассылкой писем и получать ответы или при помощи платформы Moodle, где может быть создано задание с автоматической проверкой работ, что значительно облегчит труд преподавателя. Задания при этом могут быть, например, на корректировку текста, если это грамматика или сопоставление разных переводов текстов, если это перевод. Ученик выполняет задание и отправляет преподавателю, который проводит корректировку, пишет пояснения и отправляет обратно ученику в ожидании нового откорректированного ответа, а затем выставляет оценку.

2. Перед началом обучения следует выбрать методику обучения детей, знать особенности возрастной категории среднего школьного возраста. Ученики 10–15 лет уже способны использовать современные гаджеты: мобильные телефоны, планшеты, стационарные компьютеры, а также умеют пользоваться мобильными приложениями. Для данной аудитории можно практиковать онлайн-уроки с включением аутентичных видеоматериалов, например, коротких видео, сериалов (можно выбрать диалог между героями на изучаемую тему и попросить его озвучить самостоятельно, потом прослушать, что в оригинале и т. д., можно дать слова, которые используются в видеофрагменте и поработать с данной лексикой, научить использовать современные фразы и выражения). Очень полезным занятием может быть работа с английскими песенными текстами (можно выбрать ряд песен, в которых встречаются грамматические явления, например, времена, местоимения и т.д., показать, как эти явления

работают в реальной жизни), полезно чтение статей из онлайн журналов и газет, блогов и постов зарубежных знаменитостей.

3. Важным аспектом дистанционного обучения является грамотный выбор учебных материалов. Как и в традиционном формате, на занятиях можно применять широко известные и структурированные издания, например, English Grammar and Vocabulary in Use, Murphy Grammar in Use, SpeakOut, MyGrammarLab, Real Life и др. Полезны книги от издательства Macmillan Publishers на разный уровень подготовки. Удобно, что все эти материалы доступны в электронном виде.

4. Онлайн-обучение предполагает комплексный подход, поэтому в процессе занятий можно использовать разнообразные полезные ресурсы, ориентированные на подростков:

- JamesESL English Lessons: здесь можно найти уроки грамматики, упражнения на произношение и ценные советы;

- TED ED: познавательные видеоролики, например, о «Потерянных сокровищах Тимбукту», «Интересной истории банана» или «12 вопросах без ответов»; – Jamie Oliver: канал, где в формате видео рассказывают и демонстрируют кулинарные рецепты;

- The Tonight Show Starring Jimmy Fallon: программа с участием знаменитостей, позволяющая погрузиться в атмосферу живой английской речи; – Minute Physics: короткие, но захватывающие видео, объясняющие различные научные явления;

- Human: знаменитости делятся своими размышлениями на тему «Что значит быть человеком?», демонстрируя отличное произношение;

- Business English Pod: ценный ресурс для тех, кто планирует связать свою карьеру с бизнесом. Здесь собраны актуальные термины из маркетинга, менеджмента и других сфер. Также представлены ролики, посвященные деловой переписке и общению, например, «Как правильно говорить по телефону», «Как давать указания» и «Как выяснять детали»;

- Real English: видео с реальными людьми в реальных жизненных ситуациях; – BBC Learn English: обучение английскому языку по методикам, разработанным британской теле-радиокорпорацией;

- English with Jennifer: уроки от опытного преподавателя, чьим советам можно доверять.

Наука и образовательные технологии имеют тенденцию к изменению и улучшению, поэтому многие преподаватели переходят на онлайн преподавание, которое в свою очередь имеет ряд особенностей и нюансов, которые мы рассмотрели. Следует также отметить, что возможности применения и выбора онлайн платформ и методик преподавания будет также зависеть от уровня подготовки обучающихся, от возможности и умения пользоваться предлагаемыми ИКТ технологиями, а также от уровня владения языком на каждом из выбранных

этапов обучения. Методика обучения онлайн может вырабатываться годами и требует постоянного совершенствования как самого преподавателя в использовании современных технологий, так и обучающихся.

Библиографический список

1. Авдеева, Е.Л., Танцура, Т.А. и др. Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы: монография / Авдеева Е. Л., Танцура Т. А., Чикилева Л. С. [и др.] / под науч. ред. М. В. Мельничук, Калугиной О. А.; Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования "Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации". – М.: Научные технологии, 2021. – 346 с.
2. Galea, L. 8 FAQs about teaching English online. – 2023 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.internationalteflacademy.com/blog/teaching-english-online#:~:text=Teaching%20English%20online%20is%20teaching,%2Dto%2Dface%20ESL%20class> [Дата обращения: 19.03.2025].
3. Gilbert, S. D. How to be a successful online student. – New York: Professional Publishing, McGraw-Hill, 2000. – 266 p. [Электронный ресурс]. – URL: <https://archive.org/details/howtobesuccessfu00gilb> [Дата обращения: 10.03.2025].
4. Карр, Н. Пустышка [Текст]: что Интернет делает с нашими мозгами / Николас Карр; [пер. с англ. Павел Миронов]. – Санкт-Петербург: BestBusinessBooks, 2012. – 253 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://archive.org/details/shallowwhatinte0000carr_y5f4 [Дата обращения 05.03.2025].
5. Щербанева, А.В. Особенности преподавания английского языка с использованием возможностей современных технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 82 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-s-ispolzovaniem-vozmozhnostey-sovremennyh-tehnologiy> [Дата обращения: 30.04.2025].

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

ПАРАДОКС ДОСТУПНОСТИ: СНИЖЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ

Аннотация. В статье рассматривается современная тенденция снижения мотивации к изучению иностранных языков в связи с доступностью и избытком информации в условиях глобального распространения онлайн-сервисов и образовательных платформ. Анализируются результаты опроса.

Ключевые слова: иностранные языки, мотивация, доступность информации, парадокс доступности, информационный перегруз.

O.V. Kravchenko, A.A. Hayrapetyan
(Taganrog, Russia)

THE ACCESSIBILITY PARADOX: REDUCED MOTIVATION TO LEARN FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL SPREAD OF ONLINE SERVICES AND EDUCATIONAL PLATFORMS

Abstract. The article examines the current trend of decreasing motivation to learn foreign languages due to the availability and abundance of information in the context of the global spread of online services and educational platforms. The survey results are analyzed.

Keywords: foreign languages, motivation, accessibility of information, accessibility paradox, information overload.

Владение иностранным языком неоспоримо является «трендом» вне времени. Сегодня успешная коммуникация на иностранном языке становится неотъемлемой частью современного, образованного человека. Несмотря на открытую информацию в онлайн-пространстве, многочисленные «прописанные» планы изучения от коммерческих и некоммерческих образовательных организаций, предлагаемые в Интернете, лишь не многим хватает мотивации для достижения желаемого результата. В статье мы попытаемся проанализировать тенденцию к снижению мотивации в условиях доступности онлайн-ресурсов, в частности для изучения иностранных языков, а также предложить пути решения этой проблемы.

Как известно, мотив для изучения иностранного языка для каждого человека индивидуален и обусловлен различными факторами, такими как: необходимость использовать его в последующей профессиональной деятельности, в качестве языка-посредника с носителями, желанием изучать информацию на языке оригинала и др. [1]. В свою очередь мотивация может быть вызвана как внутренним уровнем заинтересованности, так и обстоятельствами внешнего мира. Как только человек набирается достаточного уровня внутренней мотивации, он сталкивается с рядом проблем при выборе стратегии по освоению интересующего иностранного языка. Одной из таких сложностей мы считаем парадокс доступности (парадокс выбора). С.В. Грозинская утверждает, что такая ловушка мышления основана на следующей идее: когда что-то становится слишком доступным, оно теряет свою ценность для человека [3]. Мы связываем этот феномен в области изучения иностранных языков с глобальным распространением онлайн-сервисов и образовательных платформ.

Как только поднимается вопрос об изучении иностранных языков, любой человек, незаинтересованный упомянутой темой, с легкостью назовет популярные приложения Duolingo, LinguaLeo, Memrise или такие платформы как Stepik, Фоксфорд и др. Это связано с активной их рекламой в социальных сетях и «продажей» идеи о легкости освоения иного языка в короткие сроки. Все они стремятся быть отличными друг от друга, используют разные подходы и методики, привлекают аудиторию, обещая быстрые результаты. Здесь и начинаются сложности с выбором оптимального пути обучения, совпадающего с целями в изучении языка, избыточностью образовательных ресурсов или другими словами «информационным перегрузом».

Попытки охватить и проанализировать большой поток информации, предлагаемой образовательными платформами и выбрать подходящую приводят к перегрузке мозга, в связи с чем наступает синдром «информационной перегрузки». Мозг физически не способен обработать такой объем, следовательно, значительная часть информации просто теряется и не усваивается, не давая результата [2]. Желая изучать иностранные языки, теряются в этом изобилии возможностей, пробуют разные предлагаемые сервисы, бросают их, начинают пользоваться другими, обещающими более быстрые успехи. В какой-то момент из-за невозможности выбрать наиболее удобную платформу или источник информации в Интернете, даже имея большую мотивацию, изучение языка «откладывается» до более подходящего времени, до выбора правильного ресурса. Сложность заключается и в том, что ни в одном из выбранных направлений человек не достигает «конечного» приемлемого результата. Более того, иллюзия легкости, обещанная в Интернете, сталкивается с реальностью, в которой ожидания не соответствуют действительности, и язык оказывается не таким простым, каким казался на первый взгляд, человек разочаровывается и уровень его мотивации к изучению языка снижается.

В дополнение к нашей гипотезе о снижении мотивации к изучению иностранных языков вопреки избыточной доступности к обучающим материалам, нами был проведен опрос. Респондентам от 18 до 44 лет, изучающим иностранные языки, был предложен ряд вопросов. Согласно результатам, большая часть опрошенных (67%) сталкивается с изучаемым языком почти ежедневно, 27% несколько раз в неделю, из-за чего у них действительно создается ощущение, что язык «проще», чем есть на самом деле.

В своей статье мы упомянули обучающие приложения и онлайн-курсы. Среди проголосовавших, абсолютное большинство (80%) поделились мнением о том, что пробовали пользоваться подобными сервисами, однако «забросили» свое обучение; лишь 13% от общего числа респондентов продолжают активно их использовать. 67% участников опроса согласились, что из-за обилия информации откладывают изучение языка на потом, 13% респондентов старается стабильно заниматься, а оставшаяся часть затруднилась ответить.

На вопрос о том, как часто опрошенные возвращаются к изучению языка после длительного перерыва, 53% участников ответили, что им трудно возвращаться к изучению языка, 27% стараются регулярно возобновлять занятия и не бросать надолго, 20% не возвращаются вообще. На взгляд респондентов наибольшую мотивацию они получают от реальной практики языка, общения с носителями, четких целей и дедлайнов. Выбирая подходящий формат обучения, большинство отдает предпочтение занятиям с преподавателем.

Возможность переосмыслить путь в изучении языка, вернуться и продолжить обучение в любой момент с одной стороны манит своей привлекательностью и быстротой доступа,

а с другой стороны снижает желание что-либо делать, учить, искать, сравнивать и анализировать, поскольку эта информация никуда не денется, можно воспользоваться ею позже.

Мы считаем, что трудности с подбором стратегий обучения иностранным языкам в эпоху глобального распространения онлайн-сервисов и образовательных платформ имеют решение.

Во-первых, необходимо проконсультироваться со специалистом, владеющим интересующим иностранным языком. Он поможет определить цели в изучении языка, а также построить индивидуальный план обучения с реалистичными сроками. При отсутствии возможности проконсультироваться с преподавателем, современные технологии предлагают воспользоваться Chat GPT, который по запросу расписывает этапы по изучению иностранного языка согласно персональным целям. Во-вторых, использовать онлайн-сервисы в качестве комплементарного ресурса к традиционным подходам в обучении языкам. В-третьих, сфокусироваться на внутренней мотивации, определить сроки и не поддаваться иллюзии «успеха» в изучении иностранного языка, обманчиво предлагаемой в Интернете.

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. Гринева, О.А. Информационная перегрузка человека в информационном обществе
3. Грозинская, С.В. – <https://www.b17.ru/article/648537/>

О.В. Кравченко, Е.А. Бурдун
(г. Таганрог, Россия)

РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНО- ЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается и обосновывается необходимость использования речевых клише при осуществлении иноязычного общения в рамках обучения французскому языку, а также приводится классификация речевых клише с примерами на французском языке.

Ключевые слова: речевые клише, иноязычная коммуникация, диалогическая речь, устойчивые выражения.

O.V. Kravchenko, E.A. Burdun
(Taganrog, Russia)

SPEECH CLICHÉS IN FRENCH FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Abstract. This article examines and justifies the need to use speech cliches in the implementation of foreign language communication in the framework of French language teaching, and also provides a classification of speech cliches with examples in French.

Keywords: speech cliches, foreign language communication, dialogic speech, stable expressions.

Содержание обучения иностранным языкам в средней школе, которое должно соответствовать существующим программам, предусматривает формирование умений вести беседу в пределах программного языкового материала в соответствии с учебной ситуацией по теме, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного или прочитанного. Однако анализ УМК по французскому языку свидетельствует о том, что набор лексических единиц для обучения диалогической речи очень беден. Одних структур недостаточно для практического использования языка в ситуациях, требующих соблюдения норм речевого общения. Учебному диалогу необходимо придать максимальное сходство с живой французской речью.

Эффективность использования речевых ситуаций при обучении диалогической речи зависит от оснащения учащихся стандартными языковыми средствами и передачи им социального опыта, связанного со стандартными ситуациями. Знание же норм поведения французов в той или иной ситуации, т. е. знания правил узуса, необходимо для адекватной реакции в стандартных ситуациях, а неотъемлемой частью стандартных ситуаций общения являются ситуационные (речевые) клише.

С. А. Корзина предлагает следующее определение: «речевое клише – это особые разговорные формулы, отличающиеся идиоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией, используемые для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности» [1, 24]/

В современной лингвистике речевые клише считаются важным элементом коммуникации, способствующим экономии времени, упрощению восприятия информации и правильному оформлению ситуации общения.

Речевые клише обладают рядом признаков, которые сближают их с фразеологией. Прежде всего это – высокая устойчивость, т. е. компоненты клише не изменяются и клише воспроизводится в речи целиком, а не создается говорящим каждый раз заново.

Основной функционал данных устойчивых конструкций включает:

1. Предоставление возможностей для экономии средств языка;
2. Выполнение роли своеобразных словесных опор, гарантирующих адекватность/своевременность словесных реакций собеседников в процессе коммуникации;
3. Демонстрацию соответствующей социальной включенности собеседников в ходе коммуникации;
4. Выражение знака вежливости/согласия/несогласия;

5. Маркировку смены коммуникативных стратегий/ходов собеседников.

Речевые клише как пласт языка широко используются в речи литературно-разговорного стиля. Во французском языке клише относят к весьма распространенным языковым явлениям. В этой связи, наиболее стандартизированными французскими единицами клишированного типа С. А. Корзина [1, 29] разделяет на группы, соответствующие определённым поведенческим сценариям. Всего в своей работе автор насчитывает 23 группы. Предложенные группы нами были дополнены лексическими единицами и модельными фразами так, что каждая группа может быть использована учителем на уроке, что позволит организовать работу по формирования навыков коммуникации в повседневных ситуациях общения.

К **первой** группе относятся так называемые фразы приветствия, например, *Bonjour monsieur/madame, Bonsoir, Salut, Bonjour mademoiselle* и другие. Фразы приветствия играют важную роль в общении между людьми. От того, как мы начнём разговор, зависит многое. Приветствуя человека, мы выражаем доброжелательное отношение к нему, а также проявляем свою вежливость.

Следующая (**вторая**) группа – речевые клише для вступления в контакт. Сюда относятся такие фразы, как *Enchanté, Concernant, Qu'est-ce qu'il y a de nouveau, Est-ce que je peux*.

Третья группа называется «Утверждение, согласие, одобрение». К данной группе относится множество фраз, например, *Bien sûr, Je suis d'accord, D'accord, Je partage votre avis* и другие. Они помогают нам поддержать разговор, выразить свое мнение.

Для выражения положительной оценки и подтверждения можно использовать такие слова, как *Exactement, Justement, C'est parfait, Excellent*. Все они составляют **четвертую** группу данной классификации.

Пятая группа подразумевает под собой клише извинения, прощения, сожаления: *Je suis désolé, Pardon, Je m'excuse, Excusez-moi*. А **шестая** – клише поздравления, например, *Bonne fête, Mes félicitations pour, Je suis content pour toi. Bien fait* и другие.

Такие речевые клише, как *Je te conseille de, C'est mieux de, Si j'étais toi, je ... (Conditionnel Présent), Tu pourrais (faire qch)* можно использовать для выражения совета (**седьмая** группа).

Восьмая группа подразумевает под собой фразы удовлетворения и радости, например, *Je suis heureux, Je suis ravi de, Je me réjouis de (faire qch), Hourra*.

Для выражения отрицания, отрицательной оценки или отказа можно использовать фразы из **девятой** группы: *Non, dommage, Hélas, Je m'excuse mais, Absolument pas*.

К **десятой** группе относятся фразы страха и опасения, такие как *Ça fait froid dans le dos, J'ai peur, Ça m'a l'air louche (Это мне кажется подозрительным), C'est terrible* и т.д.

Чтобы выразить сомнение, можно использовать клише **одиннадцатой** группы (*Je doute que, Je ne crois pas que, Je ne suis pas sûr que, C'est douteux*), а для того, чтобы показать удивление – группа **двенадцать**, например, *Oh là là, Vraiment, Je suis vraiment étonné, Ce n'est pas vrai, Quelle surprise*.

Для того, чтобы показать своё одобрение либо выразить поощрение, можно использовать фразы, относящиеся к **тринадцатой** группе. Например, *Tu es sur la bonne voie à présent, Je savais que tu y arriverais, Tu fais un bon travail, Lâche pas, tu t'améliores*.

Четырнадцатая группа – клише для выражения равнодушия: *Je m'en fous, Je m'en fiche, Ça m'est égal, Je m'en moque, Ça ne me fait ni chaud, ni froid*.

Чтобы выразить запрет, подойдут фразы из **пятнадцатой** группы, например, *Il n'est pas permis de (faire qch), Vous ne devez pas (faire qch), Il est défendu de (faire qch), Il n'est pas autorisé de (faire qch)*.

Шестнадцатая группа подразумевает под собой фразы просьбы, такие как *Pourrais-tu dire, S'il vous plaît, je vous prie, Pourriez-vous (faire qch), Tu pourrais me rendre service* и т.д.

На этом классификация не заканчивается. Есть еще множество других групп клише (утешение; недовольство, возмущение, негодование; обвинение, угроза; перехват инициативы в беседе; прощание и др.).

Помимо речевых клише можно использовать соединительные или связующие слова, которые помогают логически структурировать тексты либо речевые высказывания, сделать их более связными и последовательными. Соединительные слова также классифицируются в зависимости от их функций. Многие из них синонимичны и взаимозаменяемы. Некоторые требуют дополнительной работы по закреплению грамматических навыков употребления времен и наклонений.

Всего можно выделить 10 групп слов-связок:

1) **добавки** (Ajout) : aussi, de la même manière, de la même façon, également, en plus, de plus, non seulement... mais aussi...:

Vous pouvez personnaliser votre propre tonalité de texte de la même manière;

2) **цели** (But) : afin de, avec l'objectif de, dans l'intention de, dans le but de: *Commission d'un acte illégal dans l'intention de causer un préjudice corporel;*

3) **причины** (Cause) : à cause de, car, comme, dû à, grâce à, parce que : *Ceci est dû à la grande quantité de protéines dans le produit;*

4) **условия** (Condition): à condition que, à moins que, à supposer que, au cas où, pourvu que : *Mais cette fin t'attend à moins que tu nous parles;*

5) **следствие** (Conséquence): alors, c'est pourquoi, c'est pour cela que, par conséquent, par suite de: *Ma délégation tient par conséquent à vous assurer de son appui indéfectible.*

6) **противопоставление** (Opposition) : au contraire, autrement, cependant, néanmoins, mais, malgré:

Mais néanmoins, le bâtiment le plus unique est la forteresse;

7) **последовательность** (Ordre) : tout d'abord, après, après quoi, d'autre part, d'un autre côté, d'une part, d'un côté, en premier, deuxième, dernier lieu:

Le pouvoir mène sa guerre non-déclarée tout d'abord contre eux;

8) **ссылка** (Référence): à ce sujet, à ce propos, à propos de, au sujet de, comme j'ai dit, comme mentionné ci-dessus, d'après, selon:

Il pourrait être utile de fournir des orientations aux États à ce propos;

9) **Подведение итогов** (Résumé) : bref, comme j'ai montré, en conclusion, en définitive, en résumé, en somme:

Je voudrais, en conclusion, résumer trois aspects capitaux;

10) **времени** (Temps): actuellement, alors, après, au début, aujourd'hui, autrefois, jadis, avant, maintenant que, par la suite, pendant:

Après la tempête, la zone autrefois vibrante est devenue un désert aride.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что речевые клише – важная и неотъемлемая часть французского языка. Применяя их в речи, ученики/студенты будут чувствовать себя увереннее, ведь они понимают, как можно начать то или иное высказывание. Помимо этого, речевые клише помогают правильно и логически оформить ситуацию общения. В отдельных случаях данные устойчивые выражения позволяют увеличить скорость речи.

Библиографический список

1. Корзина, С. А. Французский язык. Речевые клише в диалогической речи: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 111 с.
2. Овсянникова, О.С. Обучение использованию клише в рамках иноязычной коммуникации при осуществлении профессиональной деятельности (на материале английского языка) // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб., 2016. – С. 149–157.
3. Liste de connecteurs ou mots de liaison en français [Дата посещения 09.04.2025]. – <https://hyperpolyglotte.com/apprends-francais/vocabulaire-connecteurs.php>

О.В. Кравченко, В.В. Варданян
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ CLIL НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Технология CLIL, основанная на модели "4C" (Content, Communication, Cognition, Culture), объединяет изучение иностранного языка с предметным содержанием. Язык служит инструментом для получения знаний и развития коммуникативных навыков,

критического мышления и межкультурного понимания. Метод создает эффект погружения, где язык — не только предмет, но и средство обучения. CLIL повышает мотивацию и способствует всестороннему развитию учащихся.

Ключевые слова: технология CLIL, модель «4С», коммуникация, когниция, культура, иностранный язык, интеграция, критическое мышление, эффект погружения, всестороннее развитие.

O.V. Kravchenko, V.V. Vardanjan
(Taganrog, Russia)

PECULIARITIES OF APPLYING THE TECHNOLOGY OF SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED TEACHING OF CLIL AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. CLIL technology, based on the "4 C" model (Content, Communication, Cognition, Culture), combines learning a foreign language with subject content. Language serves as a tool for gaining knowledge and developing communication skills, critical thinking, and intercultural understanding. The method creates an immersive effect, where language is not only a subject, but also a means of learning. CLIL increases motivation and promotes the comprehensive development of students.

Key words: CLIL technology, "4C" model, communication, cognition, culture, foreign language, integration, critical thinking, immersion effect, comprehensive development.

Говоря об интегрированном подходе в обучении иностранному языку, мы можем отметить, что существует множество технологий, с помощью которых учитель может осуществить задуманную интеграцию в процессе проведения урока. Применительно к урокам иностранного языка в методике преподавания существует технология предметно–языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning), основанная на модели 4С (Content, Communication, Cognition, Culture). В данном параграфе пойдет речь о особенностях данной технологии в контексте уроков иностранного языка.

Для начала обратимся к истории возникновения данной технологии. Термин CLIL был впервые использован Д. Маршем в 1994 году. Согласно Д. Маршу об интегрированном предметно–языковом обучении (CLIL) можно говорить в тех случаях, когда дисциплины или определенные темы в рамках дисциплин, изучаются на иностранном языке и при этом преследуются две цели: изучение содержания данной учебной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка [7].

В современной Европейской научно–методической литературе используется более 40 определений CLIL. Например, Европейской комиссией CLIL рассматривается как концепция, в рамках которой иностранный язык выступает в качестве средства обучения.

Определение Д. Марша, на наш взгляд, является более полным, так как Д. Марш подчеркивает, что использование CLIL направлено на достижение двух целей: изучение, как предметного содержания дисциплины, так и непосредственно иностранного языка [2].

В самом широком смысле под CLIL понимается дидактическая методика, направленная на формирование у обучающихся лингвистических и коммуникативных компетенций на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений на родном языке. Таким образом, обучение иностранному языку имеет межпредметный характер и тесно связано с другими предметами из школьной программы.

Данная технология предполагает достижения определенных целей в рамках обучения иностранным языкам:

1. Интегрировать изучение языка с изучением предметного содержания. CLIL стремится к тому, чтобы иностранный язык служил не только объектом изучения, но и инструментом для получения знаний в других дисциплинах. Это позволяет учащимся изучать, например, историю, географию, науку или искусство на иностранном языке.

2. Развить коммуникативные навыки. Технология создает условия для естественного использования иностранного языка в реальных коммуникативных ситуациях. Учащиеся учатся выражать свои мысли, участвовать в дискуссиях и презентовать информацию на иностранном языке.

3. Развить когнитивные навыки. CLIL способствует развитию критического мышления, аналитических способностей и навыков решения проблем. Учащиеся учатся применять полученные знания в различных контекстах.

4. Развить межкультурную компетенцию. CLIL помогает учащимся понять и оценить культурное разнообразие, знакомя их с культурой стран изучаемого языка. Это способствует формированию толерантности и уважения к другим культурам.

5. Создать эффект погружения в языковую среду. Так как иностранный язык используется не только как предмет изучения, но и как инструмент для получения знаний в других областях, создается эффект погружения в языковую среду.

При проектировании курса обучения на основе данной методики учителю необходимо учитывать метод “4C”:

1. CONTENT (Содержание). Это развитие знаний, умений, навыков предметной области, которое изучается на иностранном языке. В CLIL важно, чтобы содержание было значимым и интересным для учащихся, а не просто служило поводом для изучения языка. Например, на уроках географии можно изучать климат разных стран на английском языке, или на уроках истории – обсуждать исторические события на французском.

2. COMMUNICATION (Общение). Пользоваться иностранным языком при обучении, при этом изучая как им пользоваться. Это использование языка для общения в процессе изучения предметного содержания. CLIL акцентирует внимание на развитии коммуникатив-

ных навыков, позволяя учащимся использовать язык в реальных ситуациях. Это может включать обсуждения, презентации, работу в группах и другие виды взаимодействия.

3. COGNITION (Познание). Это развитие когнитивных навыков, таких как анализ, синтез, оценка и решение проблем, через изучение предметного содержания на иностранном языке. CLIL стимулирует критическое мышление и помогает учащимся развивать навыки, необходимые для успешного обучения и работы. Например, учащимся можно предложить проанализировать исторические документы или решить научные задачи на иностранном языке.

4. CULTURE (Культура). Это интеграция культурных аспектов в процесс изучения языка и предметного содержания, а также представление себя как часть культуры, а также осознание существования альтернативных культур. Сюда также входят межпредметные связи и воспитание гражданства. CLIL помогает учащимся понимать и ценить культурное разнообразие, развивая межкультурную компетенцию. Например, при изучении литературы можно анализировать произведения в контексте культуры страны изучаемого языка [4].

Существуют несколько ключевых особенностей методики CLIL, которые помогают учащимся эффективно формировать функциональную грамотность на уроках английского языка.

Во-первых, методика CLIL оперирует реальными материалами на английском языке для обучения предметным вопросам. Учащиеся изучают учебные материалы, статьи, видео и другие источники информации на английском языке, что помогает им не только усвоить предметные знания, но и расширить свой словарный запас и улучшить навыки чтения и аудирования.

Во-вторых, методика CLIL уделяет большое внимание развитию активной коммуникации на английском языке. Учащиеся активно общаются с учителями и другими студентами, проявляют инициативу в обсуждении предметных вопросов и выражают свои мнения на английском языке. Это помогает им развивать навыки говорения и анализа информации на английском языке.

И, наконец, методика CLIL предусматривает интегрирование различных языковых навыков в уроки английского языка. Учащиеся развивают навыки чтения, аудирования, говорения и письма одновременно, что способствует всестороннему развитию их языковой компетенции [3].

Типы заданий по методике CLIL должны быть разработаны по уровню сложности, построены с акцентом на предметное содержание, его понимание, проверку и последующее обсуждение. На различных этапах работы с текстом внимание фокусируется на лексике, на содержание текста, а затем на конкретном грамматическом материале.

Основные требования к материалу:

1. Задания по обработке текста должны быть построены с акцентом на предметное содержание, то есть материалы должны соответствовать учебной программе по предмету, который изучается на иностранном языке. Они должны обеспечивать передачу необходимых знаний и формирование навыков, предусмотренных предметными стандартами.

2. Языковая доступность. Материалы должны быть адаптированы к уровню владения языком учащихся. Важно учитывать языковые особенности, сложность лексики и грамматических конструкций. При этом материалы должны предоставлять возможность для развития языковых способностей, то есть, материалы должны быть не сильно простыми, но и не слишком сложными. Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность учеников, коммуникативные задания для устного и письменного общения на иностранном языке.

3. Учащихся следует ознакомить с компенсаторными стратегиями для решения языковых, содержательных и коммуникативных сложностей. Учебный материал по методике CLIL будет зависеть от структуры курса, определенной учебным заведением.

4. Визуальная поддержка и интерактивность. Использование визуальных материалов (иллюстраций, диаграмм, графиков) помогает сделать материал более понятным и доступным. Визуальная поддержка особенно важна для учащихся с разным уровнем языковой подготовки. Материалы должны способствовать активному взаимодействию учащихся: дискуссиям, работе в группах, проектной деятельности. Интерактивные задания помогают развивать коммуникативные навыки и применять язык в реальных ситуациях [5].

Выделяют три базовые модели курса:

1. Расширение языкового образования – один или два часа в неделю посвящаются работе с материалами по отдельным темам предмета или нескольким предметам.

2. Модульное преподавание – на различных этапах учебного процесса включаются модули изучения отдельного или нескольких предметов на иностранном языке.

3. Частичное слияние с предметом – до 50% учебных занятий по иностранному языку проводятся в формате методики CLIL [6].

Несмотря на большое количество плюсов данной методики, при внедрении в учебный процесс может возникнуть ряд трудностей:

1. Отсутствие учебных комплексов по специальности на иностранном языке;

2. Отсутствие методических курсов, курсов повышения квалификации для преподавателей, реализующих clil;

3. Низкий уровень взаимодействия преподавателей–предметников и преподавателей иностранного языка;

4. Нежелание преподавательского состава осваивать новые подходы, методы и технологии;

5. На ранней стадии внедрения CLIL преподавание предметов на иностранном языке может отрицательно сказаться на усвоении самого предмета;

6. Низкий уровень владения иностранным языком самими учащимися [1].

Несмотря на все перечисленные трудности внедрения методики CLIL, следует отметить, что она представляет собой функциональный подход к преподаванию иностранного языка и такое обучение не может полностью заменить изучение соответствующего предмета на родном языке, однако, оно может существенно его дополнить.

Итак, можно сделать вывод, что методика CLIL является эффективным способом интеграции изучения иностранного языка с изучением других предметов на среднем этапе обучения. Эта технология позволяет учащимся не только углублять свои знания в определенной предметной области, но и развивать языковую компетенцию, коммуникативные навыки и культурное понимание. Важно создать задания, которые будут стимулировать самостоятельное мышление, и вовлекать учеников в активное общение на английском языке. Такой подход поможет обучающимся достичь успеха не только в изучении иностранного языка, но и в общем образовании, делая процесс обучения более интересным и полезным.

Библиографический список

1. Суходимцева, А. П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319–336.
2. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 с.
3. Gunina, N. A., Content and language integrated learning in foreign language courses for engineering students // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2021. – № 2(80). – Р. 107–127.
4. Kovacs, J. CLIL – Early competence in two languages // The world at their feet: Children's early Competence in Two Languages through Education. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. – 2014. – Р. 15–97.
5. Met, M. Integrating Language and Content: Issues to Consider // Ikastaria. 1997. Vol. 9. P. 27–39 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/09/09027039.pdf>, [дата обращения: 31.03.2025]
6. Meyer, O. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies // Puls. 2010. Vol. 33. P. 11–29 [Электронный ресурс]. – URL: <https://goo.su/0Muh> [Дата обращения: 31.03.2025].
7. Van Lier, L. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. – London: Longman, 1996. – 248 p.

О.В. Кравченко, А.М. Захарченко
(г. Таганрог, Россия)

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен анализ способов повышения и стимулирования мыслительной деятельности на уроках иностранного языка. Среди наиболее частотно используемых методов приведены методы активного обучения, а именно проектная работа, ролевые и деловые игры, кейс-метод. Применение данных методов позволяет разнообразить процесс обучения, делая его увлекательным, динамичным и мотивирующим.

Ключевые слова: мотивация, когнитивные процессы, активные методы обучения, креативность.

O.V. Kravchenko, A.M. Zakharchenko
(Taganrog, Russia)

WAYS TO INCREASE MOTIVATION AND STIMULATE THINKING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article presents an analysis of ways to enhance and stimulate mental activity in foreign language lessons. Among the most frequently used methods are active learning methods, namely project work, role-playing and business games, and the case method. The use of these methods allows you to diversify the learning process, making it exciting, dynamic and motivating.

Key words: motivation, cognitive processes, active learning methods, reactivity.

В современном образовательном процессе большую актуальность и значимость приобретают активные методы обучения, так как именно они оптимизируют познавательный процесс, позволяя школьникам более углубленно влиться в учебную деятельность и получить необходимые навыки, тем самым адаптироваться в изменяющихся ситуациях.

Использование на уроках таких методов, как проектная деятельность, ролевые игры, дискуссии, способствует созданию благоприятной образовательной среды, при которой у школьников будут развиваться необходимые навыки адаптации, критического и логического мышления, творческие способности, а также повысится уровень мотивации и заинтересованность в изучаемом предмете.

В своем исследовании О.В. Горшкова отмечает, что именно активные методы обучения пробуждают в учениках поисковую мыслительную активность, креативность, творческую деятельность, а также способствующие развитию необходимых знаний, умений и навыков, так как они направлены на перевод ученика из пассивного слушателя, в активного участника образовательного процесса.

Данное предположение определяется целями активных методов обучения, а именно:

1. Формирование устойчивого интереса к обучению – активные методы создают благоприятные условия обучения, при которых ученик активно погружается образовательную среду.
2. Социализация школьников – развитие умения работать в парах и группах, участвовать в дискуссиях, выражать и аргументировать собственное мнение.
3. Активизация мыслительной деятельности – активные методы обучения позволяют ученикам не только воспринимать изучаемый материал, но и работать с ней, анализировать, обобщать и делать определенные выводы.

Как справедливо пишут О.П. Донченко, И.В. Щербакова в отличие от традиционных методов обучения, направленных на передачу готового учебного материала с акцентом на запоминание, повторение и воспроизведение информации, активные методы предполагают различные формы обучения, стимулируют самостоятельный поиск знаний, развивают умение формулировать проблемы и поиск ее решений, повышают интерес и степень вовлеченности обучающихся, а также способствуют практическому применению полученных знаний, благодаря чему изучаемый материал усваивается лучше.

Кроме того, активные методы оказывают положительное влияние на ключевые компоненты образовательного процесса: на развитие мотивации и активизации мыслительной деятельности.

В работе О.В. Горшковой обстоятельно доказано, что активные методы способствуют переходу от внешней мотивации к внутренней, то есть у учеников появляется интерес к самому образовательному процессу, при котором ученики могут самостоятельно принимать решения, решать проблемы, проявлять инициативу и видеть результат своей активности, тем самым повышается личностная значимость процесса обучения.

Благодаря активному вовлечению учеников в обучение, создается ощущение значимости их вклада, поскольку школьник чувствует, что именно от него зависит ход, эффективность и результат обучения.

Использование различных методов обучения делает процесс более интересным и увлекательным для учеников и снижает уровень их утомления. Активные методы позволяют планировать уроки с учетом интересов и уровня развития школьников, вследствие чего подобные уроки становятся более привлекательными, и ученики могут чувствовать себя уверенно, отвечая на вопросы учителя и принимая участие в ходе обучения. Повышенная учебная мотивация, возникающая при использовании активных методов обучения, побуждает школьников не просто участвовать в ходе урока, но еще и правильно мыслить, анализиро-

вать и делать выводы, из-за чего возникает необходимость развития интеллектуальной активности учеников.

Использование активных методов на уроке позволяет развитию аналитического, логического, критического и творческого мышления. Данные формы деятельности побуждают школьников к нестандартным решениям задач, прогнозированию ситуаций и планированию своих действий, все это формирует креативное мышление. Работа с полученной информацией и создание собственных выводов требует развитие аналитических способностей ученика. Также важным аспектом является рефлексия, при которой ученики выявляют допущенные ошибки и находят пути их исправления, анализируют достижения и в целом осмысливают проделанную работу, тем самым формируются навыки анализа и синтеза. Активные методы обучения влияют как на уровень мотивации учащихся, так и на развитие мыслительной активности. Важно подчеркнуть, что эффективность данных процессов, напрямую зависит от правильно подобранных форм деятельности.

Среди наиболее продуктивных и результативных методов активного обучения следует отметить проектную деятельность. Проектная работа способствует созданию среды, при которой ребенок сможет почувствовать себя самостоятельным и решать поставленные задачи и проблемы, создавая собственный продукт, испытывая его и анализируя собственные ошибки и достижения. Наряду с данным методом, в ходе прохождения педагогической практики нами активно использовался метод визуализации информации, включающий в себя мультимедиа презентации и инфографику, что позволяет сделать процесс обучения интересным и наглядным.

Например, на уроках французского языка в 6–7 классах используется проект «Ma journée parfaite» (мой идеальный день). В рамках данного проекта, учащиеся описывают свой идеальный день, его распорядок и предпочитаемые виды деятельности. Ученики могут оформить это в презентации или же создать постер и устно презентуют подготовленный материал. Целью данного проекта является закрепление лексики по темам: «повседневная жизнь», «хобби и увлечения», закрепление временных конструкций «le matin, à midi, le soir», а также развиваются навыки повествования, логического изложения и умения правильно выразить и аргументировать собственное мнение.

Эффективными инструментами развития когнитивных способностей учеников старших классов являются ролевые и деловые игры. Именно ролевые игры позволяют учителю моделировать различные жизненные или учебные ситуации, такая форма обучения позволяет школьникам принять участие в решении ситуаций, а также развивать коммуникативные навыки и спонтанную речь, что способствует эффективному эмоциональному вовлечению в процесс урока.

Например, ролевая игра «Au café» (в кафе). Целью игры является развитие навыков устной речи в повседневном общении, отработка вежливых форм общения и закрепление лексики «еда и напитки». В ходе игры, ученики делятся на пары, либо тройки и распределяют роли официанта и посетителей, далее разыгрывается диалог: приветствие, заказ, уточнение, подача счета. После подготовки сценки представляются всему классу и обсуждаются ошибки и достижения. Благодаря данной игре, ученики имеют возможность проявить себя и свои знания, вследствие чего повышается креативность и уверенность в себе.

Таким образом, активные методы обучения являются неотъемлемой частью образовательного процесса, способствующие не только усвоению знаний, но и развитию мотивации и когнитивных способностей школьников.

Применение таких форм деятельности, как проектная работа, ролевые и деловые игры, кейс-методы позволяет разнообразить процесс урока, делая его увлекательным, динамичным и мотивирующим. Эти методы способствуют вовлечению учеников в учебную деятельность, способствуют развитию мышления, повышению учебной мотивации и интереса к предмету. Грамотное использование активных методов обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей школьников способствует эффективному результату учебной деятельности. Данные методы не только повышают качество обучения, но и подготавливают учеников к реальной жизни, развивая у них навыки мышления, самостоятельности, ответственности и сотрудничества.

Библиографический список

1. Горшкова, О.В. Активные методы обучения: формы и цели применения // Концепт. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-formy-i-tseli-primeneniya> [Дата обращения: 05.05.2025].
2. Донченко, О.П., Щербакова И.В. Активные методы обучения как условие активизации учебно-познавательной деятельности учащихся // Проблемы педагогики. – 2020. – № 1 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-kak-uslovie-aktivizatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> [Дата обращения: 01.05.2025].
3. Кириленко, В. О., Кравченко, О.В. Способы реализации технологии визуализации на уроках иностранного языка // Актуальные исследования. – 2020. – № 23–2(26). – С. 77–80. – EDN ZYLOAW.
4. Шамова, Т.И., Давыдов, В.В. Организация учебного процесса на основе активных методов. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

О.В. Кравченко С.А. Зелих
(г. Таганрог, Россия)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ возможностей использования фольклора в обучении иностранным языкам, который обеспечивает погружение в живую языковую среду

и культурный контекст. Он сохраняет естественные речевые обороты, идиомы и стилистическое богатство, что способствует более глубокому изучению языка. Фольклорные произведения развивают коммуникативные навыки через интерактивные задания, поддерживают интерес учащихся и подходят для разных уровней обучения. Фольклор делает процесс изучения иностранного языка осмысленным и увлекательным, объединяя лингвистические и культурные аспекты.

Ключевые слова: фольклор, иноязычные лексические навыки, культурный контекст, литературный жанр, культурные особенности.

O.V. Kravchenko, S.A. Zelikh

(Taganrog, Russia)

POSSIBILITIES OF USING FOLKLORE MATERIALS IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY SKILLS

Abstract. The article presents an analysis of the possibilities of using folklore in teaching foreign languages, which provides immersion in a living linguistic environment and cultural context. It preserves natural speech patterns, idioms, and stylistic richness, which contributes to deeper language learning. Folklore works develop communication skills through interactive tasks, keep students interested, and are suitable for different learning levels. Folklore makes the process of learning a foreign language meaningful and fascinating by combining linguistic and cultural aspects.

Key words: folklore, foreign language lexical skills, cultural context, literary genre, cultural features.

На современном этапе развития образования учитель имеет достаточную свободу выбора источников для наполнения уроков иностранного языка увлекательными, мотивирующими заданиями. К сожалению, опыт педагогической практики в школе показал, что студенты-практиканты в недостаточной мере используют потенциал классических языковых источников, отдавая предпочтение всевозможным инновациям. В первую очередь, можно отметить невысокую частотность внедрения в урок иностранного языка фольклорных материалов. Однако, иноязычный фольклор богат разнообразными жанрами, каждый из которых может быть полезен на уроке. В нашей работе мы остановимся на дидактических возможностях использования фольклорных текстов в деле формирования иноязычных лексических навыков.

Лексические навыки определяются в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1].

Для организации работы по формированию иноязычных лексических навыков используется различный языковой материал. На старшем этапе обучения иностранному языку предпочтение оказывают в пользу аутентичных материалов, в том числе и фольклору.

Фольклор, как богатейший культурный пласт литературного наследия каждой страны, незаслуженно остается в забвении. Самыми явными представителями фольклорного жанра являются легенды, баллады, сказки, пословицы и поговорки. Остановимся на каждом из них, иллюстрируя кратко дидактический материал каждого из них.

Легенды – поэтическое фантастическое сказание религиозного содержания. Чаще всего содержат: историческую и культурную лексику (замки, войны, традиции), включают в себя описание мест и событий, помогая расширять словарный запас учащихся, и имеют, облегчающий запоминание, драматический сюжет. Изучение французских легенд позволяет выделить несколько групп, представляющих несомненный интерес для современных школьников: кельтские легенды, легенды о драконах, легенды о призраках, легенды о местах, легенды о героях.

При использовании на уроках данный вид аутентичного материала позволяет провести: введение новых слов перед прочтением, анализ текста и творческое задание.

Баллады – стихотворение с повествовательным сюжетом на легендарную или сказочную тему. Эффективность данного вида аутентичного материала заключается в: ритмичности и повторении, которые помогают в запоминании слов, эмоциональной лексики (любовь, природа и взаимоотношения), а также могут включать диалоги, полезные для разговорной лексики. Может использоваться при прослушивании, заполнении пропусков и сравнении переводов.

Сказки – повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях. Аутентичные материалы такого формата просты по своей структуре предложений и богаты бытовой лексикой (еда, одежда, семья). На уроке можно использовать иллюстрации для описания моментов из сказки, либо же предложить учащимся придумать свой финал с использованием новой лексики [3].

Пословицы – краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом. Данный вид материал достаточно короткий, за счёт чего очень запоминающийся. Обсуждение уместности употребления и сравнения с языком является наиболее благоприятным вариантом для использования на уроке.

Поговорки – обычно образное, иносказательное, не являющееся цельной фразой, предложение. Содержание идиом и метафор весьма сильно расширяют лексический запас учащихся. В использовании на уроке можно применять те же методы, что и при использовании пословиц [5; 4].

Главным преимуществом фольклорных текстов как аутентичного материала является доступность, культурная погруженность, эмоциональная вовлеченность, разнообразие лек-

стики и лучшее запоминание слов. Такие материалы делают уроки более живыми, а язык частью реальной культуры.

Для наиболее максимальной эффективности лучше комбинировать жанры и использовать дополнительные методы (аудирование, визуализация, игры).

Если же рассматривать плюсы аутентичных материалов в сравнении, то здесь нам стоит вспомнить адаптивные материалы, которые являются перестройкой текста для лучшего понимания читателем информации. Но, так или иначе, аутентичные материалы представляются более ценным ресурсом в преподавании иностранных языков.

Аутентичный вид материалов имеет:

1. Подлинный культурный контекст. Так как такие материалы создаются носителями языка для носителей, они отражают:

- Традиционные ценности и менталитет народа.
- Исторический и социальный контекст.
- Языковые особенности, редко встречающиеся в адаптивных текстах.

Аутентичные тексты не искажают и не упрощают эти элементы, исключая возможность погружения в реальную языковую среду, в отличие от адаптивных материалов [2, 39].

2. Естественный и разнообразный язык. Фольклорные тексты содержат:

- Живую разговорную речь.
- Богатую лексику, включая в себя метафоры, сравнения, повторы, что является вспомогательным средством для развития образного мышления на иностранном языке.
- Разнообразие стилей, начиная эпическим повествованием и заканчивая фольклорными формами.

Такой вид материал не использует искусственно упрощенные конструкции и даёт столкнуться с языком в его первоначальной форме [2, 39-40].

3. Повышение мотивации учащихся и эмоциональной вовлеченности в материал. Фольклорные произведения:

- Вызывают интерес благодаря своей универсальности.
- Связывают язык с культурой.
- Вызывают более полезный для запоминания эмоциональный отклик [2, 40].

4. Развитие коммуникативных навыков. Таким образом, аутентичные материалы идеально подходят для интерактивности заданий во время урока:

- Пересказ и интерпретация.
- Ролевые игры и драматизация.
- Дискуссии.

Учащиеся не просто заучивают ответы, а учатся самостоятельно применять язык в реальных ситуациях. [2, 40–41]

5. Снижение зависимости от родного языка. Так как фольклорные тексты достаточно сильно насыщены визуальными и смысловыми подсказками, благодаря чему учащиеся быстрее учатся понимать язык без помощи перевода, опираясь лишь на контекст [2, 41]/

Таким образом, можно сделать вывод, что использование аутентичных материалов, а в частности фольклора в обучении иностранным языкам обеспечивает погружение в живую языковую среду и культурный контекст. Он сохраняет естественные речевые обороты, идиомы и стилистическое богатство, что способствует более глубокому изучению языка. Фольклорные произведения развивают коммуникативные навыки через интерактивные задания, поддерживают интерес учащихся и подходят для разных уровней обучения. В отличие от упрощенных текстов, фольклор делает процесс изучения иностранного языка осмысленным и увлекательным, объединяя лингвистические и культурные аспекты.

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. Гузикова, В. В. Преимущества использования аутентичных ресурсов и заданий при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2022. – № 1 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-autentichnyh-resursov-i-zadaniy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley> [Дата обращения: 05.05.2025].
3. Никитина, М. С. Особенности перевода французской сказки: прагматический аспект // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. – 2016. – № 4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-frantsuzskoy-skazki-pragmaticheskiy-aspekt> [Дата обращения: 13.05.2025].
4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940. –Т. 1: А – Кюрины / сост. Г. О. Винокур, проф. Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, проф. Д. Н. Ушаков; под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ, 1935. – 1562 стр.
5. Удовенко, Е. В. Использование легенд и баллад на уроках французского языка в средней школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 3–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-legend-i-ballad-na-urokah-frantsuzskogo-yazyka-v-sredney-shkole> [Дата обращения: 03.05.2025].

О.В. Кравченко, А.Н. Колобова
(г. Таганрог, Россия)

ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ИГРА «MOT DE PASSE» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В работе представлены результаты изучения наиболее эффективных способов работы по формированию лексических навыков на уроках французского языка. В ка-

честве экспериментальной методики представлен прототип телевизионной игры, который авторы рассматривают как инновационный инструмент активизации лексической деятельности, направленный на количественный рост активного словаря, усвоение новых слов, качественное обогащение словаря.

Ключевые слова: лексический навык, лексическая деятельность, активный словарь, инновационная методика.

O.V. Kravchenko, A.N. Kolobova
(Taganrog, Russia)

TV GAME 'MOT DE PASSE' AS AN INNOVATIVE TOOL FOR ACTIVATION OF LEXICAL ACTIVITY IN FRENCH LESSONS

Abstract. The paper presents the results of studying the most effective ways of working on the formation of lexical skills in French lessons. A prototype of a television game is presented as an experimental technique, which the authors consider as an innovative tool for activating lexical activity aimed at quantitative growth of the active vocabulary, assimilation of new words, and qualitative enrichment of the vocabulary.

Key words: lexical skill, lexical activity, active vocabulary, innovative methodology.

Согласно мнению ведущих методистов одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которая состоит из нескольких составляющих:

- речевой компетенции;
- языковой компетенции;
- социокультурной компетенции;
- компенсаторной компетенции;
- учебно-познавательной компетенции [6].

В данной работе нами будет изучена проблема формирования языковой компетенции, а именно особенности овладения и расширения активного словаря изучающих французский язык. Изучение лексики играет важную роль в методике обучения иностранному языку. Однако, несмотря на важность данного аспекта, по-прежнему формирование лексической компетенции имеет определенные трудности. Часто обучающимся трудно усваивать лексику и использовать её в речи. Существуют различные методики, направленные на решение данной проблемы, одной из которых является использование игровых технологий. Эффективность их применения выражается в интерактивности, а в процессе игры у детей пробуждаются и развиваются скрытые таланты и способности.

Чтобы понять, какие именно игры использовать, нужно понять сущность понятия «Лексическая компетенция».

В своей работе К. В. Александров определяет лексическую компетенцию как способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать его значения в двух

языках, понимать структуру значения слова, которая основывается на лексических знаниях, навыках и умениях, а также на личном опыте общения на языке и в дискурсе [1, 11].

А. Н. Шамов разделяет позицию К. В. Александрова, однако добавляет к лексической компетенции способность определять национальную специфику значения слова [7, 388].

И. П. Короткова дает следующее определение лексической компетенции: способность узнавать в устном и письменном тексте лексические единицы, работать с текстовым материалом в соответствии с учебной задачей, оперировать изученной лексикой в процессе коммуникации, выделять простые словообразовательные элементы, использовать языковую догадку в сложной ситуации в процессе чтения и аудирования, что позволяет обеспечить успешное овладение основами всех видов речевой деятельности [3, 11].

По мнению Е. И. Пассова, лексическая компетенция – это синтезированное действие по выбору соответствующей замыслу лексической единицы и ее правильному сочетанию с другими лексическими единицами в пределах компетенции, что обеспечивает уместное использование данной лексической единицы в ситуации и служит условием для осуществления речевой деятельности [5, 24].

Опираясь на представленные определения, можно сделать вывод, что лексический навык состоит из нескольких компонентов: освоения значения лексической единицы, понимания её формы и знание правил о ее сочетаемости с другими лексическими единицами.

Как правило, при определении лексического навыка выделяют два этапа работы: ознакомление с новыми лексическими единицами, включая их семантизацию, и доведение этих лексических единиц до автоматизма, т.е. формирование лексического навыка говорения [2, 296].

Лексический навык говорения понимается как речевое действие по отбору лексических единиц, адаптированных к идее высказывания, и их сочетанию друг с другом. В последнее время в образовательном процессе в школах наблюдается тенденция перехода от традиционных технологий обучения к инновационным, ведь они позволяют сделать обучающегося активным участником учебного процесса [4].

Применение игровых технологий обучения позволяет достичь следующих целей:

- активизация мышления и познавательной деятельности обучающихся;
- мотивация самостоятельной работы, в том числе поиска необходимой информации;
- усиление ассоциативной формы запоминания учебного материала;
- повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- снижение стрессовой нагрузки обучающихся;
- создание комфортных условий и благоприятной атмосферы для изучения предмета [4].

В нашей работе мы будем рассматривать формирование лексической компетенции по средствам игровой технологии. Игры могут быть специально спроектированы для расширения словарного запаса школьников, включая новые слова и фразы, которые могут быть использованы в повседневной жизни. Также игры могут быть направлены на закрепление и повторение. Такой подход позволяет обучающимся не только учить язык, но и сразу применять новые слова на практике, что способствует их более быстрому усвоению и запоминанию. Однако всем привычные лексические игры не вызывают большого интереса у обучающихся, поэтому мы предлагаем интегрировать в обучение лексики адаптированную телевизионную французскую игру « Mot de passe ».

Игра « Mot de passe » проводится между двумя командами, состоящими из двух человек, и состоит из четырех дуэлей (1^{er} duel, 2^e duel, 3^e duel, 4^e duel) и финала (finale). Цель игры: объяснить и угадать все слова. Один из игроков дает подсказки (слова, связанные с «паролем»), чтобы его партнер смог его найти.

У первых трех дуэлей общие правила. У игроков команды есть 30 секунд чтобы объяснить и угадать 5 слов, затем участники команды меняются ролями.

В четвертой дуэли увеличивается количество слов и время самой игры: нужно отгадать и объяснить 8 слов за одну минуту.

В финале участвует команда, набравшая большее количество баллов. В данном раунде у игроков есть минута, чтобы объяснить десять слов, однако, чтобы немного упростить задачу участникам, указаны первые буквы слов-паролей.

В игре при объяснении слов присутствуют общие правила:

- можно использовать не более пяти слов-подсказок;
- можно пропустить слово, сказав слово « passe »;
- нельзя использовать однокоренные слова;
- нельзя использовать сложные составные слова;
- нельзя использовать слова-подсказки, которые начинаются с того же звука, что и слово-пароль;
- нельзя показывать.

Проанализировав несколько выпусков данного телевизионного шоу, мы пришли к выводу, что данную игру можно использовать в образовательном контексте на уроках французского языка для семантизации, закрепления и повторения лексики по темам.

Для адаптации телеигры мы предлагаем сократить количество раундов до трех (1^{er} duel, 2^e duel et finale). Благодаря этому мы сократим время игры до 25 минут.

В первой дуэли мы предлагаем объяснять и угадывать существительные по теме, заранее напомнив обучающимся про возможность использования не только синонимов, но и

антонимов. Во второй дуэли мы предлагаем отгадать глаголы и прилагательные. В финале обучающимся будут предложены различные слова по заданной теме.

Правила игры мы не меняем, но уменьшаем их количество (рисунок 1).



Рисунок 1 – Правила игры

Чтобы наглядно увидеть возможности игры, нами был разработан её первый «выпуск» «Mot de passe à l'école» по теме «Досуг» («Loisir»).

Пример задания первой дуэли:

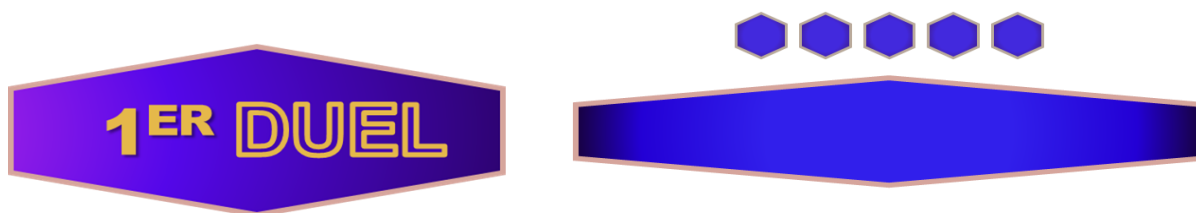


Рисунок 2 – Внешний вид первой дуэли

1. Bricolage;
2. Lecture;
3. Ordinateur;
4. Ménage;
5. Repassage.

Пример задания второй дуэли:

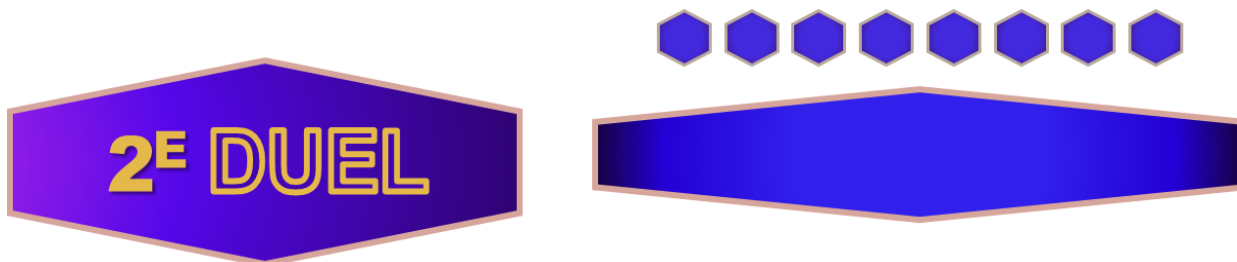


Рисунок 3 – Внешний вид второй дуэли

1. Se détendre ;
2. Jardiner ;
3. Surfer ;
4. Cuisiner ;
5. Quotidienne ;
6. Libre ;
7. Nager ;
8. Ménagère.

Пример задания финала:



Рисунок 4 – Внешний вид финала

1. Dessiner;
2. Couture;
3. Théâtre;
4. Cyclisme;
5. Ballon;
6. Échecs;
7. Collectionner;
8. Tricoter;
9. Cinéma;
10. Repasser.

Данная игра направлена на повторение лексики по теме « Loisir » в интересной и интерактивной форме, что позволяет активизировать лексическую деятельность обучающихся.

В заключении хочется отметить, что использование игр и игровых технологий на уроке раскрывает способности детей, их индивидуальность, повышает мотивацию обучающихся к изучению французского языка, способствует созданию доброжелательной атмосферы на уроке.

Библиографический список

1. Александров, К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза / Библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01004257204.pdf.
2. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2017. – 390 с.
3. Короткова, И. П. Методика формирования лексической компетенции младших школьников посредством английского фольклора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Короткова Инна Петровна. – Москва, 2012. – 26 с.
4. Мартемьянова, Е. В. Применение игровых технологий в изучении иностранных языков (французского языка) и развитии коммуникативных навыков / Е. В. Мартемьянова. // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 1–5. – URL: <https://moluch.ru/conf/red/archive/271/12993/> [Дата обращения: 01.05.2025].
5. Пассов, Е. И. Формирование лексических навыков / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
6. Соболева, Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе / Е. А. Соболева, Н. А. Казанцева // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 5. – 16 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-osnovnoy-obsheobrazovatelnoy-shkole> [Дата обращения: 28.04.2025].
7. Шамов, А. Н. Формирование лексической компетенции как основополагающая цель в обучении иностранному языку / А. Н. Шамов // Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме: Лемпертовские чтения. – 2007. – № 1. – С. 386–391.

О.В. Кравченко, А.Г. Лукьянова
(г. Таганрог, Россия)

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен анализ методических подходов к выбору и внедрению видеоконтента, подчеркивая его значимость для повышения мотивации обучающихся и улучшения навыков восприятия на слух. Обсуждаются ключевые аспекты, которые необходимо учитывать при отборе видеоматериалов, такие как языковое содержание, культурные элементы и техническое качество видео. Уделяется внимание необходимости адаптации материалов к возрастным характеристикам учащихся и их интересам, а также важности создания комфортной атмосферы для обучения.

Ключевые слова: видеоматериалы; обучение иностранным языкам; методические подходы; мотивация обучающихся; культурные особенности.

O.V. Kravchenko, A.G. Lukjanova
(Taganrog, Russia)

PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL PROCESSING OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS FOR FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article presents an analysis of methodological approaches to the selection and implementation of video content, emphasizing its significance for enhancing student motivation and improving listening skills. Key aspects to consider when selecting video materials are discussed, such as linguistic content, cultural elements, and technical quality of the video. Attention is given to the necessity of adapting materials to the age characteristics and interests of students, as well as the importance of creating a comfortable learning atmosphere.

Key words: Video materials; foreign language teaching; methodological approaches; student.

На современном этапе развития образовательной системы урок иностранного языка без использования аутентичных материалов представляется однообразным и лишенным мотивационной окраски. Наибольшей популярностью в преподавательской среде пользуются аутентичные видеоматериалы. Однако, ряд исследователей, в частности, И. Г. Пичугова полагают, что, хотя видеоматериалы и играют активную роль в процессе изучения иностранных языков и существует значительное разнообразие доступных видеокурсов на эту тему, следует отметить, что методические подходы к использованию этих ресурсов всё еще требуют дальнейшего развития и детального изучения.

В современном образовательном процессе видеоконтент предоставляет уникальные возможности для обучающихся: он помогает погрузиться в язык, улучшает навыки восприятия на слух и актуализирует знания о культуре стран, где говорят на изучаемом языке. Но, следует признать, что стратегии и техники, используемые преподавателями для эффективного внедрения видеоматериалов в учебный процесс, ещё далеки от идеала. Это подчеркивает необходимость создания и совершенствования методик, которые смогут максимизировать образовательный эффект от работы с видео, делая занятия более интерактивными и увлекательными для обучающихся [2]/

Выбор оптимального видеоматериала требует особого внимания к нескольким важным аспектам. Применение видеоконтента в процессе обучения иностранному языку на профессиональном уровне обладает значительным потенциалом, несмотря на мнение некоторых людей, что это лишь бесполезная трата времени. При подборе материалов для обучающихся следует учитывать несколько ключевых факторов, которые были выделены С. Стемплески [3].

Так, с самого начала процесса подбора видеоматериала необходимо обратить внимание на языковое содержание, которое в нем используется. Важно, чтобы иностранный язык, представленный в видео, соответствовал естественным ситуациям, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни. Кроме того, язык должен отражать тот стиль общения, который применяется носителями в их повседневной жизни. Персонажи в видео должны вести диалоги с естественной интонацией, но при этом говорить не слишком быстро, чтобы обучающиеся смогли легко воспринимать информацию. Наличие естественных пауз между

фразами имеет ключевое значение, так как это позволяет обучающимся обрабатывать и осмысливать услышанное. Также язык не должен быть вырван из контекста, и его необходимо представить в значимой ситуации, что помогает обучающимся лучше понять суть и намерение общения. В итоге, данное внимание к языковому наполнению способствует более эффективному усвоению материала и раскрывает перед учащимися реальную функциональность языка, который они изучают.

Еще одним ключевым аспектом, который необходимо учитывать при выборе видеоматериала, является содержание, представленное в этом материале. Если оно будет захватывающим и предоставлено в увлекательной манере, самые разные обучающиеся с удовольствием займутся его изучением. К тому же, качественное содержание не должно ограничиваться лишь языковыми структурами; оно должно включать в себя и элементы культуры страны, где говорят на изучаемом иностранном языке. Важно, чтобы видео не просто знакомило учащихся с языком, но и погружало их в культурные особенности, традиции и обычаи, что добавляет глубину и значимость обучающему процессу. Если обучающиеся могут видеть, как язык функционирует в различных культурных контекстах, это не только усиливает их мотивацию, но и помогает лучше усвоить материал. В конечном счете, наличие интересного и культурно насыщенного содержания делает обучение более полноценным и способствует развитию не только языковых навыков, но и общей культурной осведомленности учащихся.

Наконец, последним, но не менее значимым аспектом, который следует учитывать при выборе видеоматериала, является качество самого видео. Важно помнить о четкости как изображения, так и звука, так как это напрямую влияет на восприятие материала учащимися. Несмотря на то, что этот фактор может казаться менее критичным в свете стремительного прогресса современных технологий, уделять внимание качеству все же необходимо.

Одним из аспектов, который следует учитывать, является выбор фильмов, созданных известными режиссерами и с участием талантливых актеров. Подобный выбор не только гарантирует высокую художественную ценность произведения, но и обогащает обучающий процесс своими эстетическими и культурными ресурсами. Известные работы имеют склонность привлекать внимание и удерживать интерес, что, в конечном счете, способствует более глубокому погружению обучающихся в изучаемый язык. Поэтому, принимая во внимание качество видеоматериала, мы создаем условия для эффективного и увлекательного обучения, которое будет радовать обучающихся и побуждать их к новым открытиям.

Таким образом, выбор видеоматериала для обучения иностранному языку является многогранным процессом, требующим внимательного подхода к нескольким ключевым аспектам. Во-первых, содержание должно быть не только увлекательным и интересным для обучающихся, но и отражать культурные особенности страны, язык которой они изучают.

Это способствует повышению мотивации и глубине усвоения материала. Во-вторых, высокое качество видеоматериала, включая четкость изображения и звука, по-прежнему играет важную роль, хотя современные технологии могут смягчить эту проблему. Все эти факторы в совокупности способствуют более успешному и продуктивному процессу обучения, делая его не только эффективным, но и увлекательным для учащихся.

По мнению И.Л. Пичуговой [2], преподавателю необходимо учитывать множество трудностей, которые могут возникнуть при использовании видеоматериалов в практических занятиях. Одним из основных барьеров является возможность того, что обучающиеся могут столкнуться с ощущением своей неспособности полностью понять представленный видео-контент. Это чувство может стать серьезным препятствием для успешного восприятия информации и снизить общий интерес к обучению. Для того чтобы избежать подобных ситуаций, преподавателю крайне важно проводить тщательную подготовку всех материалов, которые будут использоваться в процессе урока.

О. И. Барменкова отмечает, что педагог обязан ответственно относиться к материалу, предлагаемому для учащихся и представляет перечень требований к отбору аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку [1]:

1. Содержание материала должно быть адаптировано к возрастным характеристикам учащихся и соответствовать их интересам. Это поможет создать подходящую атмосферу для обучения и повысить мотивацию обучающихся, так как они будут заинтересованы в изучаемом материале.

2. Материал должен включать новую информацию для обучающихся, открывающую перед ними новые горизонты знаний, и обладать воспитательной ценностью. Это важно для формирования не только языковых навыков, но и моральных и культурных аспектов, способствующих развитию личности.

3. Содержание должно соответствовать образовательным задачам в рамках учебного процесса, чтобы обеспечивать эффективность обучения и двигаться в направлении поставленных учебных целей и программ.

4. Язык, используемый в видеофрагменте, должен быть применим к жизненным ситуациям, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни, что позволяет им видеть практическую значимость изучаемого материала и улучшает способность применять язык в повседневных взаимодействиях.

5. Темп речи, представленный в видео, должен быть комфортным для обучающихся определенного языкового уровня. Это критично для успешного восприятия содержания и улучшения навыков аудирования, поскольку слишком быстрый темп может затруднить понимание.

6. В видеофрагменте должно быть достаточно пауз для осмысления представленного материала, обеспечивая время для анализа и интеграции полученной информации, что способствует более глубокой степени усвоения темы.

7. Акцент, использованный в видеоматериале, должен быть знаком учащимся. Привычный акцент облегчает процесс восприятия и понимания, что важно для формирования уверенности в своих навыках общения на изучаемом языке.

8. Видео должно включать культурные особенности страны, язык которой изучается, что позволяет обучающимся расширять свои представления о культуре, традициях и образе жизни носителей языка, обогащая тем самым их языковую практику.

9. Видеоматериал должен иметь хорошее техническое качество, включая изображение и звук, так как это напрямую влияет на восприятие информации и общий комфорт учащихся в процессе обучения. Проблемы с качеством могут отвлекать внимание и усложнять понимание содержания.

Таким образом, принципы отбора аутентичных видеоматериалов на занятиях иностранным языком играют ключевую роль в формировании успешного процесса обучения. Учитывая возрастные особенности и интересы учащихся, преподаватели могут создать более вовлечённую и мотивированную учебную среду, в которой обучающиеся будут стремиться к освоению языка. Важно, чтобы видеоматериалы предлагали новую информацию и имели воспитательную ценность, формируя не только языковые навыки, но и культурную осведомлённость, что в свою очередь, способствует развитию критического мышления и личной ответственности. Соответствие образовательным целям и применение актуального языка, который учащиеся могут встретить в реальных ситуациях, являются важными аспектами эффективного обучения. Комфортный темп речи и наличие пауз для осмысления помогают улучшить восприятие информации и повышают качество аудирования, а привычный акцент способствует уверенности учащихся в своих способностях. Учет культурных особенностей страны изучаемого языка обогащает опыт обучающихся и помогает им лучше понимать контекст языка. Наконец, высокое техническое качество видеоматериала непосредственно влияет на восприятие контента и комфорт учащихся, что делает обучение более продуктивным. Важно, чтобы отобранные материалы соответствовали всем вышеперечисленным критериям, так как это не только улучшит качество обучения, но и поможет формировать у обучающихся не только языковые, но и жизненные навыки, необходимые для успешной коммуникации в международной среде. Систематический подход к отбору видеоматериалов не только повысит интерес к изучению языка, но и подготовит учащихся к реальным условиям общения, делая их уверенными и компетентными участниками в многоязычном мире.

Библиографический список

1. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 18–28.
2. Пичугова, И.Л. К вопросу об использовании видеоматериалов – 2009. – С. 94–100.
3. Stempleski, S. Short takes: Using Authentic Video in the English Class. – 1987 – С. 3–15.

Е.А. Мурашова, Я.С. Кущенко
(г. Таганрог, Россия)

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье раскрывается функциональный потенциал генеративного искусственного интеллекта в отношении обучения лексике иностранного языка. На примере программного оформления *ChatGPT*, *Twee* и *smart-bots* иллюстрируются возможные пути формирования и закрепления лексических знаний, умений и навыков. Подчеркивается оперативность решений, предлагаемых искусственным интеллектом, освобождающая преподавателей от рутинных задач и предоставляющая возможность уделить больше внимания индивидуализации учебного процесса и повышению мотивации учащихся к изучению лексического материала и совершенствованию иноязычных компетенций.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, *ChatGPT*, *Twee*, *smart-bots*, изучение лексики иностранного языка.

Е.А. Murashova, Ya. S. Kuschenko
(Taganrog, Russia)

TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article presents the functional potential of generative artificial intelligence in teaching foreign language vocabulary. Using examples from software implementations such as *ChatGPT*, *Twee* and *smart-bots*, possible ways to form and consolidate lexical knowledge, skills, and abilities are illustrated. The promptness of solutions offered by artificial intelligence is emphasized, freeing teachers from routine tasks and providing an opportunity to focus more on individualizing the learning process and increasing students' motivation for studying lexical material and improving their foreign language competencies.

Key words: Generative artificial intelligence, *ChatGPT*, *Twee*, *smart-bots*, foreign language vocabulary learning.

Функциональный потенциал генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) позволяет вывести образовательный процесс на качественно новый уровень. Последовательно и необратимо различные версии его программного оформления (*ChatGPT*, а также специализированные платформы – *Twee*, *smart-боты* и другие) внедряются на всех уровнях функционирования образовательной системы от проектного (например, в процессе постановки образовательных задач, планирования занятий, составления персонализированных образователь-

ных программ/упражнений и т.д.) до отчётного (например, в процессе генерации отчётов об успеваемости, оценки эффективности реализации образовательных проектов и т. д.) [2, 338]. Преподавание иностранных языков не является в данном случае исключением.

Использование ИИ на уроках иностранного языка открывает новые возможности для формирования и закрепления знаний, умений и навыков различного рода, в том числе лексических. Искусственный интеллект становится важным инструментом преподавателя при создании личностно-ориентированных обучающих материалов, которые могут заполнить лакуны традиционных учебно-методических комплексов, способствовать системному формированию и закреплению знаний, умений и навыков, связанных с лексической стороной изучаемого языка, осуществлению их оперативного контроля и т. д. [3, 167–168].

Оперативность искусственного интеллекта предлагает преподавателям иностранных языков уже готовые решения освоения иноязычной лексики, что оставляет больше времени для качественного наполнения образовательных пакетов, соответствующего потребностям и уровню конкретных обучающихся. Это может стать источником последовательного повышения мотивации учащихся к освоению лексической системы иностранного языка в частности и развитию иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

В качестве одного из наиболее перспективных программных оформлений искусственного интеллекта для освоения иноязычной лексики можно рассматривать чат-бот *ChatGPT*. Это гибкое и многофункциональное программное оформление функционирует по системе вопрос-ответ, систематизирует и конкретизирует факты на определённую тему с учетом заданных ключевых слов в качестве активного вокабуляра и генерирует связанный с заданной темой комплекс упражнений [1, 249; 4, 236–244]. В соответствии со сформулированными преподавателем конкретными задачами по формированию и закреплению лексических знаний, умений и навыков с помощью данного чат-бота могут быть сформированы вариативные наборы разноформатных заданий от закрепления активного вокабуляра и тренировки контекстного употребления лексических единиц до вывода их в коммуникативные ситуации, имитирующие речь носителей языка.

Схожим функционалом обладает и интерактивная платформа *Twee*. Данная платформа может быть использована преподавателем иностранного языка как основанный на автоматизированных алгоритмах и моделях эффективный инструмент для оперативного создания упражнений на подстановку лексических единиц, нахождение лексических соответствий, конструирование учебно-коммуникативных ситуаций с использованием осваиваемых лексических единиц и т.д. Персонализированный подход к составлению упражнений может значительно пополнить банк условно-коммуникативных упражнений, а также помочь добиться максимально эффективной имитации реальных коммуникативных ситуаций.

В использовании подобного рода платформ есть много положительных моментов. Во-первых, учащиеся, выполняющие сконструированные преподавателем с привлечением возможностей данной платформы упражнения, соприкасаются с аутентичной языковой информацией. Во-вторых, выполняя индивидуализированные упражнения и заполняя наличествующие пробелы в знаниях, умениях и навыках, связанных с особенностями актуализации лексической стороны речи в системе осваиваемого иностранного языка, учащиеся приобретают уверенность в собственных силах, что, безусловно, способствует осуществлению эффективной коммуникации. Кроме того, широкая палитра разнохарактерных упражнений способствует развитию общелингвистических навыков, а также развитию критического мышления, творческих способностей.

Актуализация знаний, умений и навыков лексической системы осваиваемого языка эффективно поддерживается такими платформами искусственного интеллекта, как специализированные для изучения иностранных языков различного рода *smart-боты*, выступающие в качестве искусственных коммуникативных партнёров-ассистентов преподавателя, обеспечивающие мгновенную обратную связь и корректировку ошибок с учётом уровня знаний, умений и навыков конкретного обучающегося.

Как видим, функциональный потенциал искусственного интеллекта в вопросе формирования и закрепления лексических знаний, умений и навыков на уроках иностранного языка достаточно разнообразен. Он позволяет значительно оптимизировать подготовку преподавателя к занятиям. Использование программных решений, основанных на технологиях генеративного искусственного интеллекта, при наличии соответствующей экспертной оценки преподавателя иностранного языка, позволяет совершенствовать традиционные форматы обучения, адаптировать их к индивидуально-личностным особенностям и потребностям учащихся, повысить мотивацию и качество освоения иностранного языка.

Библиографический список

1. Евстигнеев, М.Н. Технологии искусственного интеллекта в формировании лексических навыков обучающихся // World of science. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 247–250.
2. Мурашова, Е.А. Актуальные проблемы лингводидактики. Искусственный интеллект // Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы: сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции (Курск, 13–14 декабря 2024 г.). – Курск: Изд-во КГМУ, 2024. – 525 с. – С. 338–342.
3. Рябова, М.Э. Искусственный интеллект как средство совершенствования лексических навыков учащихся // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе. Проблемы сохранения языков и культур народов России и Китая (Северная конференция). – Благовещенск: Изд-во АГУ, 2024. – С. 165–169.
4. Усова, В. А. Перспективы технологий нейросети и искусственного интеллекта для создания методических материалов по изучению лексики РКИ // Лингвокультурология. – 2024. – № 20. – С. 235–246.

Е.А. Мурашова, Я.О. Чачкина
(г. Таганрог, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль аутентичных материалов в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе. Выделяются несколько наиболее значимых критериев отбора аутентичных материалов, указываются возможные подходы к их дифференциации. В качестве одного из перспективных типов аутентичных материалов представляются аутентичные интернет-ресурсы. Применение аутентичных интернет-ресурсов иллюстрируется на примере фрагмента урока немецкого языка в 8 классе МАОУ «Гимназия им. А.П. Чехова» г. Таганрога. Делается вывод о значимости аутентичных материалов для развития коммуникативной компетенции и социокультурной осведомленности учащихся.

Ключевые слова: аутентичные материалы, интернет-ресурсы, иностранный язык.

E.A. Murashova, Ya. O. Chachkina
(Taganrog, Russia)

USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SECONDARY SCHOOLS

Abstract. The article examines the role of authentic materials in teaching foreign languages at a general education school. Several key criteria for selecting authentic materials are highlighted, and possible approaches to their differentiation are indicated. Authentic internet resources are presented as one of the most promising types of authentic materials. The use of authentic internet resources is illustrated by an example from a fragment of a German lesson in grade 8 of Chekhov Gymnasium in Taganrog. The conclusion is made about the importance of authentic materials for the development of communicative competence and socio-cultural awareness of students.

Keywords: authentic materials, internet resources, foreign language.

Глобальная информатизация современного общества инициировала расширение возможностей международного общения представителями различных социальных групп, сформировав новые приоритеты в обучении иностранным языкам. Одной из важнейших задач образовательного процесса стало достижение такого уровня коммуникативной компетенции школьников, который позволил бы им осуществлять эффективное общение с носителями языка [4, 135]. Это касается как английского языка, ставшего наиболее популярным в контексте развития международных отношений, так и других языков, в частности немецкого.

Ключевым инструментом в достижении этой цели является использование аутентичных материалов в учебном процессе. Они позволяют приблизить обучение к реальным условиям, познакомить школьников с живым языком и культурой, повысить их мотивацию и интерес к изучению немецкого языка.

Идея использовать аутентичные тексты в обучении иностранным языкам стала популярной в конце XIX века. Аутентичные, или как их ещё называли естественные тексты, стали

рассматриваться как эффективное дополнение к традиционным учебным текстам, обеспечивающее возможность освоения контекстуальных аспектов функционирования языка [6, 306]. В условиях современного языкового образования, стремящегося к погружению обучающихся в уникальную естественную среду изучаемой лингвокультуры [2, 134], обращение к аутентичным текстам переживает настоящий ренессанс, подпитываемый снятием всевозможных барьеров в поиске необходимого материала в соответствии с целями и задачами конкретного образовательного фрагмента.

О.В. Анненкова подчеркивает, что аутентичные материалы дают школьникам возможность познакомиться с культурой страны: произведениями музыки и искусства, предметами реальной действительности [1, 96]. Это не только языковые особенности, но и культурные, исторические и социальные реалии.

Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд рассматривают аутентичный материал как целенаправленное социальное взаимодействие [5, 59]. Это значит, что материал должен отражать реальное использование языка.

В связи с этим выделяют несколько наиболее значимых критериев аутентичности материала, в том числе использование естественных лексических и грамматических конструкций, соответствие социально-культурному контексту, выраженную коммуникативную направленность и возможность применения отображаемых коммуникативных фрагментов в реальных коммуникативных ситуациях.

Правильно подобранные аутентичные тексты должны соответствовать уровню знаний учащихся. Неправильный подбор материалов может значительно снизить мотивацию школьников, вызвать чувство беспомощности перед сложными текстами или, наоборот, привести к скуке из-за их примитивности [7, 225]. Аутентичные материалы должны также быть интересными и соответствовать возрасту, знаниям и опыту обучаемых. Это повышает их мотивацию, создает положительный эмоциональный фон и вовлекает в активную деятельность. Аутентичные материалы должны быть актуальными, полезными и отражать реальные коммуникативные ситуации [3, 24].

Важно помнить, что критерии отбора материалов могут меняться в зависимости от целей и задач обучения, уровня подготовки школьников и других факторов. Задача преподавателя – подобрать такие материалы, чтобы процесс обучения был интересным и увлекательным.

Успешное применение аутентичных текстов предполагает дифференциацию их типов при разработке и проведении образовательных мероприятий различного рода. Важно учитывать распределение аутентичных текстов по типам их носителей (печатные тексты, аудио- или видеоматериалы, веб-сайты), по функциональному назначению и характеру (информа-

ционные, развлекательные, учебные, рекламные и т. д.), а также по степени дидактизации [8, 1240].

Одним из наиболее перспективных типов аутентичных материалов, с нашей точки зрения являются аутентичные интернет-ресурсы. Рассмотрим пример их использования во время активной педагогической практики на уроке немецкого языка в 8 классе «Гимназии им. А.П. Чехова» г. Таганрога.

Внедрение аутентичных интернет-ресурсов в учебный процесс позволило нам не только познакомить учащихся с актуальным языком и культурой, но и развить навыки самостоятельной работы с информацией и ориентации в онлайн-пространстве. Этому в частности способствовало использование сайта популярного в Германии бренда одежды H&M (www.hm.com/de) на уроке немецкого языка в 8 классе МАОУ гимназия им. А.П. Чехова г. Таганрога.

Целью урока была актуализация лексического материала по теме “Одежда”, развитие навыков поисковой деятельности в интернете, формирование умения сравнивать и анализировать информацию, развитие внимания и языковой догадки.

Во время подготовительного этапа мы сосредоточились на повторении лексики по теме “Одежда” и “Цвета”. Провели краткий инструктаж по работе с сайтом H&M, обратив внимание на навигацию сайта (Kategorien, Neuheiten, Angebote).

В ходе основного этапа учащиеся, разделённые на две группы, задание: “Найти на сайте H&M цены на определенные предметы одежды (например, T-Shirt, Jeans, Jacke) разного цвета и из разного материала (Baumwolle, Polyester). Сравнить цены и записать их в таблицу.” Некоторым учащимся было выдано дополнительное задание: “Найти информацию о скидках и акциях на сайте (Angebote). Выбрать три предмета одежды со скидкой и записать их старую и новую цену”. Учащиеся работали с сайтом H&M, используя компьютеры или планшеты с доступом в интернет. Преподаватель оказывала помощь в случае возникновения затруднений.

На заключительном этапе прошло представление результатов работы каждой группы, состоялось обсуждение сложностей, возникших в процессе выполнения задания.

Результатами применения аутентичного интернет-сайта стали: активное использование немецкого языка в практической деятельности, развитие навыков самостоятельной работы с аутентичным интернет-ресурсом, расширение словарного запаса по теме “Одежда” и лексики, связанной с онлайн-шопингом.

Данный пример, с нашей точки зрения, демонстрирует, что внедрение аутентичных интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку может быть эффективным при условии правильно подобранных и адаптированных заданий. Использование, отражающих

реальные жизненные ситуации, аутентичных интернет-ресурсов способствует развитию коммуникативных навыков и формированию лингвокультурной компетенции школьников.

Библиографический список

1. Анненкова, О.В. Роль лингвострановедения в формировании межкультурной компетенции при организации образовательного процесса // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 24. – С. 96–100.
2. Егорова, Е.В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку // Наукосфера. – 2024. – № 11–1. – С. 130–134. – DOI 10.5281/zenodo.14177917.
3. Лошак, Г.П., Савилова И.П. Роль аутентичных учебных материалов в реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам // Концепт. – 2014. – № 58. – С. 21–25.
4. Мурашова, Е.А. Межкультурная коммуникация в эпоху глобальной информатизации // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXII Международной научно-практической конференции (Минск, БГМУ, 19 октября 2023 г.). – Минск, 2023. – 341 с. – С. 135–139.
5. Носонович, Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2.
6. Чернышов, С.В., Шамоу, А.Н. Теория и методика обучения иностранным языкам. – М.: КноРус, 2024. – 442 с.
7. Ячменева, Т. И. Из опыта работы по обучению восприятия на слух аутентичных теле- и радиопередач в рамках курса «Повседневный немецкий в ситуации общения» (продвинутый этап) // Вестник МГЛУ. – 2014. – Вып. 14 (700). – С. 220–227.
8. Wurffel, N. Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen // Ein internationales Handbuch. – Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed). – 2010. – S. 1227–1243.

Е.А. Мурашова, Е.А. Чихичина
(г. Таганрог, Россия)

ИГРОВЫЕ ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен анализ использования игровой методики обучения иностранному языку как средства формирования практических навыков говорения школьников средних классов. Рассмотрены особенности игровой деятельности, подчеркнута важность ролевых игр как инструмента развития навыков общения в условиях, приближенных к реальности. Приводится классификация ролевых игр и описывается опыт внедрения лексической ролевой игры в практику преподавания немецкого языка в гимназии имени А.П. Чехова г. Таганрога в 2025 году.

Ключевые слова: игровые техники, ролевая игра, иностранный язык.

E.A. Murashova, E.A. Chikhichina
(Taganrog, Russia)

GAME TECHNIQUES AS A MEANS OF FORMING PRACTICAL SPEAKING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article presents an analysis of the use of game-based teaching methods in foreign language education as a means to develop practical speaking skills among middle school students. The characteristics of playful activities are discussed, emphasizing the importance of role-playing games as tools for developing communication skills in conditions close to real-life situations. A classification of role-playing games is provided and the experience of implementing a lexical role-playing game into German language instruction at the Chekhov Gymnasium in Taganrog in 2025 is described.

Key words: game techniques, role-playing game, foreign language.

Современный уровень социализации предполагает наличие у учащихся средней общеобразовательной школы сформированных на достаточно высоком уровне знаний, умений и навыков иноязычного говорения. Требования общества к качеству владения иностранными языками постоянно растут. При этом обучение иноязычному говорению традиционно вызывает у учащихся определённые сложности, обусловленные их индивидуально-личностными и социально-культурными особенностями, в том числе низким уровнем мотивации и отсутствием стабильного интереса к изучению иностранного языка [6, 192].

На этом фоне актуальным становится вопрос поиска новых и переосмысление традиционных способов повышения эффективности обучения говорению. Одним из таких способов является интеграция в процесс преподавания игровых элементов, стимулирующих школьников говорить на иностранном языке. Представляется, что внедрение игровых методик в учебный процесс на уроках иностранного языка может помочь преподавателю добиться более успешного развития коммуникативных навыков учащихся и повышения их мотивации к говорению.

Игровые методики обучения иностранному языку, реализованные с учетом принципов личностно-ориентированного обучения, направленности на коллективное взаимодействие, реализацию концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса, стимулируют формирование практических навыков говорения, развитие познавательного интереса и творческих способностей, в том числе с учётом новых технологических решений. Процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка протекает более успешно, если в учебном процессе используются игровые методики.

Игровые методики – это педагогические техники, инструменты и приёмы, основанные на использовании игровых элементов и принципов в образовательном процессе [3, 2–3].

Для преподавателя иностранного языка игровые методики – действенный инструмент, направленный на активизацию мыслительной и познавательной деятельности школьников, создание положительного эмоционального фона и повышение мотивации к изучению иностранного языка [2, 59].

Игровая деятельность отличается отсутствием принуждения и носит, с одной стороны, индивидуализированный характер, ориентируясь на развитие личных психических функций и способностей школьников, с другой стороны, она направлена на обучение и воспитание в коллективе и через коллектив [7, 150, 154, 600].

В процессе обучения говорению на иностранном языке особое значение имеют ролевые игры – особый вид учебной деятельности, в процессе которой развитие навыков и умений говорения происходит в максимально адаптированной к условиям реальной коммуникации форме. Благодаря этому учащиеся часто не осознают его учебный характер, импровизируют в рамках заданных ситуаций, выступая в роли её активных участников [5, 528–529], что в контексте современного обучения иностранному языку является мощным мотивационным фактором, делая процесс обучения увлекательным и эффективным.

Ролевые игры – это эффективный методический прием, при котором учебная деятельность осуществляется через общение и игровую деятельность [4, 269].

Ролевые игры могут быть классифицированы по разным основаниям. Традиционно выделяют грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры. На практике, преподаватели активно используют каждый из представленных вариантов в соответствии с целями и задачами, конкретного образовательного мероприятия.

Так, например, во время активной педагогической практики в 6 «Б» классе в 2025 году в МАОУ «Гимназия им. А. П. Чехова» города Таганрога, нами была апробирована лексическая ролевая игра.

Материал для ролевой игры был взят из учебника по немецкому языку для 6 класса «Horizonte». Тема урока – «Das sieht gut aus», на уроке мы изучали лексические единицы, обозначающие различные предметы одежды. Игра носила характер контролируемой лексической речевой игры и была построена на основе учебного диалога:

A: Und wie findest du den Pullover?

B: Also, ich finde ihn zu eng. Probier mal den Pullover. Der ist in Größe 38.

A: Und – wie ist er?

B: Der Pullover ist super. Du siehst gut aus.

A: O.k., dann nehme ich ihn. Und wie findest du die Jacke?

B: Ich finde sie cool... [1, 36–37]

Совместно с учащимися мы прочитали и перевели диалог, обсудили его содержание, нашли необходимую нам в рамках урока лексику, записали опорные слова на доске. После этого, учащиеся в парах составили собственные диалоги, опираясь на готовые образцы, но при этом используя другие лексические единицы по теме «Одежда». После нескольких

минут подготовки, учащиеся воспроизвели свои диалоги, используя клише, записанные на доске:

A: Und wie findest du ... ?

B: Also, ich finde ... zu Probier mal Der ist in Größe

A: Und – wie ist ... ?

B: ... ist Du siehst gut aus.

A: O.k., dann nehme ich Und wie findest du ... ?

B: Ich finde ... cool.

Данная игра относится нами к контролируемым речевым играм постольку, поскольку она построена на основе диалога-образца. В таких играх учащиеся знакомятся с базовым диалогом, обсуждают его содержание, прорабатывают необходимую лексику. Затем они составляют свои варианты диалога, используя подготовленные преподавателем заранее опоры.

С помощью данной ролевой игры нам удалось наладить контакт со школьниками, помочь им преодолеть стеснение, начать говорить, установить доверительную атмосферу на уроке. Даже слабые учащиеся принимали активное участие в игре, при этом, незаметно для самих себя, закрепляя новый лексический материал и отрабатывая навыки говорения. Использование игровой методики в данном конкретном случае на уроке немецкого языка в средней школе, как нам представляется, улучшило образовательный процесс и его результаты.

Реализованные на практике подобные ролевые игры должны способствовать формированию знаний, умений навыков говорения на иностранном языке, стимулировать переход к активной речи учащихся в рамках заданных учебных ситуаций, инициировать активное взаимодействие между учащимися. Проверить это предположение мы планируем во время прохождения активной педагогической практике в следующем году.

Библиографический список

1. Аверин, М.М., Джин, Ф., Рорман, Л. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 6 класс: Deutsch. als 2. Fremdsprache. Lehrbuch. 6: учебник / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва: Просвещение; Берлин: Cornelsen, 2024 (Киров). – 96 с.
2. Еремина, С.А., Мещеряков, К.С. Использование элементов игры на уроках иностранного языка / С.А. Еремина, К.С. Мещеряков // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 58–63. – DOI 10.26170/po19-04-07.
3. Ерогина, В.А. Приёмы игротехник в работе с младшими классами // М: Мультиурок, 2024. – URL: <https://multiurok.ru/blog/priomy-igrotekhnik-v-rabote-s-mladshimi-klassami-1.html>. – Дата обращения к публикации: 08.05.2025.
4. Михеева, М.В. Применение игровых технологий при обучении английскому языку учащихся классов компенсирующего обучения – как один из путей повышения их познавательного интереса // Молодой исследователь: от идеи к проекту. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. – С. 258–261.
5. Музыченко, О.В. Ролевые игры в обучении иностранному языку в школе // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (66). – С. 527–529.

6. Мурашова, Е.А., Петриченко, А.Д. Формирование коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии: материалы VII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. – Горловка: Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2022. – 352 с. – С. 192–194.
7. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

Е.А. Пальмова, Л.В. Абакумова
(г. Таганрог, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ

Аннотация. Статья посвящена возможностям использования пословиц и поговорок как малых форм фольклора для обучения говорению на иностранном языке. Подчеркивается, что пословицы могут выступать не только как средство формирования социокультурной и языковой, но и речевой компетенции. Авторы приводят примеры заданий на основе пословиц и поговорок, которые способствуют развитию умений монологической и диалогической речи обучающихся на старшем этапе обучения.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, фольклор, социокультурная компетенция, речевая компетенция, говорение, диалог, монолог.

E.A. Palmova, L.V. Abakumova
(Tagangor, Russia)

USING PROVERBS AND SAYINGS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN ENGLISH AT THE SENIOR STAGE

Abstract. The article is devoted to the possibilities of using proverbs and sayings as small forms of folklore to teach speaking in a foreign language. It is emphasized that proverbs can act not only as a means of forming socio-cultural and linguistic, but also speech competence. The authors give examples of tasks based on proverbs and sayings that contribute to the development of monologue and dialogic speech skills of students at the senior stage of studying.

Keywords: proverbs, sayings, folklore, socio-cultural competence, speech competence, speaking, dialogue, monologue.

Сегодня в арсенале учителя иностранного языка есть множество средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции как способности и готовности вступать в общение с носителями языка: это и аутентичные аудио- и видеоматериалы, прагматические тексты, произведения художественной литературы, тексты рекламы, языковые и речевые игры. Однако с позиций современной методики обучения иностранным языкам иноязычное общение – это не просто способность передавать свои мысли посредством языковых и речевых средств, это еще и культурный обмен, или диалог культур. Таким образом, одной из главнейших задач современного языкового образования выступает формирование социокуль-

турной компетенции как совокупности знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способности пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1, 257].

Исследователи признают, что одним из мощных средств формирования социокультурной компетенции выступает фольклор, в том числе его малые формы – загадки, считалки, детские стихи и песенки, лимерики, пословицы и поговорки. Языковое разнообразие и культурологическая насыщенность этих форм позволяют их с успехом использовать для развития не только социокультурной компетенции, но и языковой и речевой, в частности, умений говорения. Рифмованное созвучие, аллитерация, синтаксическая структура пословиц, употребление в них модальных глаголов, степеней сравнения прилагательных, сравнительных конструкций и т.д. делают их эффективным средством изучения языка.

Г.Л. Пермяков указывает на тройственную природу пословиц и поговорок: с одной стороны, это сходные с фразеологизмами единицы языка; с другой стороны – это и логические единицы, представляющие собой умозаключения. Но это еще и «художественные миниатюры», отражающие окружающую действительность в яркой и емкой форме [4, 8].

Пословица представляет собой «афористически сжатые изречения с назидательным смыслом в ритмически организованной форме» [2, 176], поговорки же – это коммуникативные фразеологические единицы непословичного характера, чаще всего выражающие положительную или отрицательную оценку. Пословицы английского языка представляют собой повествовательные, побудительные или вопросительные предложения; поговорки могут быть представлены в том числе и восклицательными предложениями.

Пословицы и поговорки – это прагматические высказывания, представляющие определенную модель поведения языкового сообщества, словесный образ той или иной жизненной ситуации [3, 245]. Анализ их смысловой составляющей позволит не только раскрыть национально-культурную составляющую образа мира носителей языка, но и развить у обучающихся способность выражать и отстаивать свою точку зрения, вступать в диалогическое общение, составлять связные монологические высказывания.

Нам представляется, что пословицы могут с успехом использоваться как средство обучения иноязычному говорению на старшем этапе обучения (9–11 классы), когда у обучающихся уже сформировано словесно-логическое мышление, определённое мировоззрение и кругозор, а уровень владения языком позволяет строить высказывания по пути «снизу вверх».

Крайне желательно, чтобы используемые пословицы соответствовали теме урока, при этом их можно включать в начало урока для введения в его тему и / или для организации речевой зарядки, в основную часть урока и в его заключение для подведения итогов занятия.

В первом случае использование пословиц может заинтересовать обучающихся, стимулировать их мотивацию к дальнейшему ходу урока, формирует готовность к общению на иностранном языке. Например, первый модуль учебника для 10 класса «Spotlight» авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой и др. носит название «Strong ties» и посвящен семье и дружбе. При изучении темы в качестве речевой зарядки можно предложить следующие виды деятельности:

- обсуждение тематической пословицы (например, Before you make a friend eat a bushel of salt with him; A friend is never known till needed и другие);
- сопоставление частей пословиц и поговорок, поиск их русскоязычных эквивалентов, выражение мнения обучающегося по пословице, которая нашла у него наибольший отклик;
- сообщение темы урока обучающимся, которые, в свою очередь, должны подобрать к ней пословицу из предложенного списка и обосновать свой выбор.

Для развития умений говорения в основной части урока следует предлагать обучающимся задания, направленные на интерпретацию пословиц, их комментирование. Поскольку пословицы заключают в себе скрытый смысл, такая работа способствует развитию умения видеть подтекст.

Пословицы и поговорки можно успешно включать в работу над текстами для чтения или аудирования, которые служат опорой для дальнейшего развития умений говорения. Приведем примеры таких заданий:

- прочитайте / прослушайте текст. Из представленных ниже пословиц выберите ту, которая наиболее близко отражает его главную мысль. Аргументируйте свой выбор;
- прочитайте пословицу. Как вы понимаете ее смысл? О чем, по вашему мнению, будет идти речь в представленном ниже тексте? (пословица должна отображать его содержание. Это задание дотекстового этапа как для чтения, так и для аудирования);
- составьте план к прочитанному / прослушанному тексту, используя пословицы.

Другие типы коммуникативных заданий для развития умений говорения могут включать в себя:

- описание картинок с использованием пословиц;
- составление тематических диалогов с использованием пословиц;
- организация диалогического общения, в ходе которого обучающиеся обсуждают предложенную им пословицу, высказывая свои аргументы «за» и «против»

- составление монологических высказываний с максимальным использованием пословиц и поговорок;

- представление своей собственной ситуации, которая служила бы иллюстрацией к пословице.

Необычным представляется задание, где учитель просит обучающихся подобрать пословицу, описывающую их друга, члена семьи, одноклассника или какую-то известную личность. Естественно, что обучающиеся должны прокомментировать свой выбор.

Нам кажется, что внимание и интерес учащихся может вызвать игра «Пантомима». Его рекомендуется проводить в конце изучения темы, когда обучающиеся уже ознакомились с определённым количеством пословиц. Они пишутся на карточках, которые раздаются обучающимся, а те, в свою очередь, должны действиями, жестами, мимикой попытаться объяснить пословицу. Остальные обучающиеся должны догадаться, о какой пословице идет речь. Для этой игры желательно использовать такие пословицы, значение которых можно объяснить без слов. Эту игру можно модифицировать в популярную сегодня игру «Taboo words»: обучающиеся объясняют значение пословиц с помощью слов, не используя при этом запрещенные слова (они указываются на карточке с пословицей). Такое задание позволяет развивать умения неподготовленной речи, готовность использовать язык как средство общения, языковую догадку, реакцию обучающихся. Это своего рода «мозговой штурм», развивающий не только объясняющего пословицу обучающегося, но тех, кто пытается понять, о чем идет речь.

Отметим, что использование представленных выше форм работы с пословицами возможно только тогда, когда они уже были плавно введены в ход урока, был предоставлен при необходимости социокультурный комментарий, осуществлен их перевод на родной язык и / или подобраны их эквиваленты.

Таким образом, пословицы и поговорки, представляя собой самую типичную часть фольклора любого народа, являются эффективным средством языкового, речевого и культурного развития изучающих иностранный язык. Их активное использование в практике обучения языку помогает обучающимся разнообразить свою речь и речевые реакции в условиях подготовленной и неподготовленной речи, постичь менталитет и мироощущение носителей языка, провести аналогии со своей собственной культурой, что способствует выстраиванию диалога культур и формированию понимания равнозначности и равноценности культур.

Библиографический список

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр "Феникс", 1996. – 381 с.

3. Никульцева, Д.А., Шейерман, М.В. Пословицы и поговорки как средство организации занятий по изучению иностранного языка в контексте развития социокультурной и языковой компетенций / Д.А. Никульцева, М.В. Шейерман // Ученые записки Орловского государственного университета. – № 1 (94). – 2022. – С. 244–247.
4. Пермяков, Г.Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише) / Г.Л. Пермяков. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1970. – 240 с.

Е.А. Пальмова, В.С. Гальцина
(г. Таганрог, Россия)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются методические основы организации деловой игры как эффективного средства обучения устно-речевому общению. Анализируются особенности составления этапов деловой игры и выявляются основные требования к их успешной реализации. В статье показана роль деловой игры в формировании умений вести диалог, аргументировать свою позицию и принимать решения в смоделированной деловой ситуации.

Ключевые слова: игра, деловая игра, устно-речевое общение, дискуссия.

E.A. Palmova, V.S. Galtsina
(Taganrog, Russia)

METHODICAL ORGANIZATION OF A BUSINESS GAME AS A MEANS OF TEACHING ORAL COMMUNICATION

Abstract. The article presents the methodological foundations of organizing a business game as an effective means of teaching oral communication. The features of the stages of the business game are analyzed and the main requirements for their successful implementation are identified. The article shows the role of the business game in the formation of skills to conduct a dialogue, argue their position and make decisions in a simulated business situation.

Keywords: game, business game, oral communication, discussion.

Как известно, игра является одним из трех основных видов деятельности человека наряду с учебной и трудовой. Однако игра – это не просто удовольствие и развлечение. В ходе игры происходит развитие и становление личности, что делает ее одним из самых эффективных средств обучения. Теоретические вопросы, связанные с анализом игровой формы обучения, рассматривались многими известными отечественными психологами, в том числе Л.С. Выготским, Л.С. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным и другими. Свое место игровой метод обучения прочно занял и в практике обучения иностранному языку.

Дидактические игры классифицируются по многим основаниям, но наиболее распространенным является их деление на языковые, или подготовительные (это игры фонетические, лексические, грамматические и орфографические) и творческие, направленные на дальнейшее совершенствование речевых и творческих умений обучающихся. Одним из ви-

дов творческих видов выступает деловая игра, которая представляет собой «педагогический прием моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и групп принятию решений» [2, 57]. Деловая игра стимулирует учащихся к общению в рамках предложенных ситуаций взаимодействия.

Отличительными признаками ролевой деловой игры являются:

- а) имитационное моделирование, позволяющее воссоздать естественную среду, в которой учащиеся оказываются представителями определенных общественных и профессиональных ролей;
- б) наличие в сценарии игры ситуаций и форм взаимодействия, позволяющих сочетать изучение иностранного языка с получением навыков практического применения знаний;
- в) осуществление целей игры путем принятия цепочки последовательных решений;
- г) проблемность ситуаций и их неоднократность;
- д) наличие возможности выбора альтернативных решений [3, 34].

Нам представляется, что использование деловых игр наиболее эффективно на старшем этапе обучения (10–11 классы), поскольку учащиеся старших классов обладают достаточно широким кругозором и культурным уровнем, отличаются развитым логическим мышлением, имеют сформированные предпочтения и интересы, самостоятельны, способны концентрировать внимание.

В структуре деловой игры выделяются три компонента: роли, исполняемые участниками; исходная ситуация; ролевые действия. Последние очень тесно связаны с ролью: она определяет различие интересов участников и их побудительных стимулов.

Организация деловой игры осуществляется в ряд этапов [1, 62]:

1. На подготовительном этапе осуществляется разработка сценария игры, определяется ее тема, цель, участники, их роли, вырабатывается план ее проведения. Важным на данном этапе выступает отбор необходимого речевого и языкового материала, которым следует пользоваться участникам игры для достижения поставленных целей. Данный материал может представлен лексическими единицами, грамматическими конструкциями, речевыми клише, фразеологическими оборотами, идиомами и т. п. языковой материал необходимо активизировать, предварительно отработать в подготовительных упражнениях, которые учитель отбирает или разрабатывает на этом же этапе. Для демонстрации использования ключевого материала в речевом контексте следует использовать аутентичные тексты.

2. На втором этапе происходит «введение» участников в игру: они знакомятся с ролями и правилами проведения игры, со сценарием; формируются команды; осуществляется практическая отработка отобранного на предыдущем этапе языкового и речевого материала. При

необходимости обучающиеся обращаются к учителю за помощью или дополнительными объяснениями.

Отметим, что при распределении ролей учитываются лидеры класса, а именно наиболее хорошо владеющие языком ученики, отличающиеся хорошим чувством юмора, предприимчивостью и изобретательностью.

3. Третий этап – это непосредственное проведение игры, которое регулируется разработанным сценарием и определенными правилами.

В процессе проведения игры преподаватель играет роль режиссера, который незаметно руководит ее ходом, не принимая на себя активной позиции. Крайне нежелательно прерывать речевые действия участников, чтобы не нарушить атмосферу общения. Учитель может фиксировать ошибки, однако их анализ и коррекция осуществляются на последнем этапе игры.

4. Последний этап – послеигровой брифинг, в ходе которого проводится анализ результатов. По итогам игры все участники обмениваются своими впечатлениями. Кроме того, педагог проводит анализ иноязычного речевого поведения всех учащихся.

Деловые игры представляют собой эффективное средство обучения устно-речевому взаимодействию в процессе обучения иностранному языку. Их реализация позволяет развивать умения неподготовленной диалогической речи, способность развернуто и логично выражать свое мнение средствами иностранного языка, способность реализовывать разные речевые акты и реакции на иностранном языке (согласие, несогласие, побуждение к действию, удивление и т. п.).

Рассмотрим актуальный пример сценария деловой игры.

Ток-шоу на тему: «Can Money Make a Man Happy?»

Цель: развить навыки общения на английском языке, критическое мышление и умение аргументировать свою точку зрения.

Роли участников:

1. Ведущий (Host) – отвечает за проведение шоу, задает вопросы и управляет дискуссией.

2. Эксперт по психологии (Psychologist) – обсуждает влияние денег на эмоциональное состояние человека.

3. Предприниматель (Entrepreneur) – делится опытом о том, как деньги помогают в бизнесе и жизни.

4. Философ (Philosopher) – предлагает глубокие размышления о счастье и материальных ценностях.

5. Обычный человек (Everyday Person) – делится личным опытом о том, как деньги влияют на его жизнь.

6. Критик (Critic) – выступает с противоположной точки зрения, утверждая, что за деньги нельзя купить счастье.

Рекомендуемая лексика: happiness, money, wealth, success, satisfaction, emotional well-being, material possessions, values, priorities.

Проблемные вопросы для обсуждения:

1. «Can money truly buy happiness or is it just a temporary solution to our problems?»
2. «How does financial stability affect mental health and overall happiness?»
3. «In your experience, how has having money changed your life? Do you feel happier now than before?»
4. «Is happiness a state of mind that can exist independently of material wealth?»
5. «What role do money and material possessions play in your daily life? Have you ever felt that they brought you happiness?»
6. «Can we be truly happy without money? What about the stories of people who find joy in simple things?»

Рекомендуемые клише для ведения дискуссии:

«I believe that...», «In my opinion...», «I would like to add that...», «That's an interesting point, but...»

Следовательно, проведение деловых игр на уроках иностранного языка представляет собой значимую составляющую целостного процесса формирования у учащихся навыков устной речи. От построения деловой игры, грамотного составления правил и содержания игры зависит результативность учебного процесса. Кроме того, данная форма работы оказывает влияние на укрепление учебной мотивации, позволяет педагогу лучше раскрыть личностный потенциал каждого ученика, такие качества как предприимчивость, ответственность, самостоятельность.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С., Степанович, В. А. Деловые игры (Теория и организация). – Екатеринбург.: Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Габрусевиц, С.А., Зорин, Г.А. От деловой игры – к профессиональному творчеству: учебно-методическое пособие. – Мн.: Университетское, 1989. – 125 с.

Е.А. Пальмова, А.Н. Колобова
(г. Таганрог, Россия)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УМНЫХ КОЛОНОК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье обосновывается важность использования технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в целях повышения мотивации обучающихся. Раскрываются возможности применения в учебном процессе такого вида ИИ, как виртуальные ассистенты, на примере умной колонки от компании «Яндекс» с виртуальным ассистентом Алисой. Охарактеризованы разработанные навыки Алисы и показаны возможности их применения на уроках английского языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, английский язык, навык, словарный запас, виртуальный ассистент.

E.A. Palmova, A.N. Kolobova
(Tagangor, Russia)

POSSIBILITIES OF USING SMART SPEAKERS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article substantiates the importance of using artificial intelligence technology in teaching a foreign language in order to increase students' motivation. The possibilities of application in the educational process of such type of AI as virtual assistants are revealed on the example of a smart speaker from the company "Yandex" with a virtual assistant Alice. The developed skills of Alice are characterized.

Keywords: artificial intelligence, English language, skill, vocabulary, virtual assistant.

В методике преподавания иностранных языков (далее – ИЯ) всегда остро стоит вопрос о повышении мотивации обучающихся, что влечет за собой необходимость поиска инновационных средств обучения ИЯ. Как показывает практика, в настоящее время преподавателям становится всё труднее находить разнообразные, а главное, новые способы преподать материал и заинтересовать учеников. Поэтому на данный момент наиболее актуальным является использование искусственного интеллекта (далее – ИИ).

Актуальность исследования обусловлена ростом применения технологий ИИ на уроках ИЯ и недостаточно полной теоретической базой методов их применения, что влечёт за собой необходимость анализа и разработки этой базы.

Чтобы понять, как эффективно использовать искусственный интеллект на занятиях по ИЯ, нужно рассмотреть сущность понятия «искусственный интеллект».

В настоящее время информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни как общества в целом, так и каждого отдельного индивида. Особый интерес вызывает явление искусственного интеллекта, являющегося предметом активных и противоречивых дискуссий из-за его роли и влияния на общество [5].

Понятие ИИ в контексте образования рассматривается разными авторами с различных позиций. Мы рассмотрим несколько существующих определений этого термина.

А.В. Петров определяет ИИ в образовании как систему компьютерных программ, которые способны имитировать когнитивные функции человека [4, 45]. Данное определение раскрывает основную функцию ИИ, однако оно имеет узкую технологическую направленность.

По мнению М.С. Ивановой, ИИ в образовании – это комплекс цифровых инструментов, которые направлены на индивидуализацию процесса обучения [2, 123]. Данная интерпретация имеет педагогическую направленность, однако здесь недостаточно внимания уделяется интерактивности и адаптивности.

Опираясь на эти определения, в нашей работе мы рассматриваем ИИ в языковом образовании как адаптивную систему цифровых инструментов, которая способна имитировать человеческие когнитивные функции и обеспечить персонализацию обучения, а также интерактивность взаимодействия с обучающими для достижения образовательных целей.

Многие исследования показывают, что внедрение ИИ-технологий приводит к:

- повышению вовлеченности обучающихся;
- росту активности обучающихся на практических занятиях;
- улучшению качества выполнения заданий;
- увеличению времени самостоятельной работы [1].

В образовательном контексте ИИ включает в себя:

- виртуальных ассистентов;
- чат-боты для языковой практики;
- системы адаптивного обучения;
- нейросети для анализа языковых ошибок;
- интеллектуальные платформы [3].

Представим возможности использования на практике первого вида ИИ, а именно виртуальных ассистентов.

Данный тип ИИ нацелен на общение с пользователями, он может предоставлять ответы на вопросы и осуществлять коррекцию ошибок. К виртуальным ассистентам относят Duolingo Bot, Elsa Speak, Replika, а также Алису (ЯндексСтанцию). Мы рассмотрим последний из перечисленных.

ЯндексСтанция, или Алиса – это умная колонка от компании «Яндекс» с виртуальным ассистентом Алисой. Алиса может включить музыку, предоставить прогноз погоды, вызывать такси, заказать продукты, она помогает управлять умным домом и может делать мно-

гое другое, в том числе помочь человеку в овладении иностранным языком, а преподавателю – сделать процесс нестандартным и интересным.

К сожалению, до недавнего времени Алиса хоть и владела английским языком, её произношение было далеко от правильного и грамотного, но с одним из последних обновлений виртуальный ассистент обрел правильное произношение, что позволяет нам рассматривать его в качестве инструмента на уроках ИЯ.

Вместе с обновленным произношением пришли и встроенные функции для изучения ИЯ. Как пишут сами разработчики, английский – второй язык Алисы, она может говорить на нём часами и поможет обучающемуся заговорить уверенно. Данный виртуальный помощник способен поддержать диалог на самые разные темы, подсказать пользователю слово или выражение, если он его забыл, поделиться впечатлениями от разговора и осуществить анализ допущенных ошибок.

Рассмотрим возможности использования Алисы для изучения английского языка (отметим, что специальные программы, которые расширяют функции Алисы и делают ее универсальным помощником, называются навыками. Этот термин мы и будем использовать ниже):

1. изучение новых лексических единиц на английском языке

Алиса воспроизводит английские слова и фразы, а обучающемуся в ответ нужно их перевести на русский язык. Если пользователь не знает, Алиса подскажет правильный перевод, а потом будет повторять слово для закрепления. Уровень сложности подбирается автоматически: если пользователь правильно переводит простые слова, то Алиса будет постепенно предлагать лексические единицы продвинутого уровня. Также Алиса может произнести слово по буквам, что удобно использовать для запоминания написания слов.

К сожалению, из-за невозможности выбрать уровень и тему слов самостоятельно эффективное использование данной функции на уроках английского языка практически невозможно. Данная опция подходит, на наш взгляд, для самостоятельного для пополнения словарного запаса обучающимся.

2. Навык «Английский – просто»

Данная функция поможет овладеть разговорным английским языком, который может понадобиться пользователю во время путешествий («Ориентация в городе», «Отель», «Место общественного питания»). Задача навыка состоит в том, чтобы помочь пользователю изучить основные слова и фразы по определенным темам при путешествиях в англоязычные страны.

Навык состоит из нескольких блоков: введение основных слов и основных фраз по конкретной теме; многократное повторение лексических единиц; финальный тест.

Данный навык содержит достаточно широкий спектр слов, которые можно интегрировать в уроки ИЯ, посвященные путешествиям, однако в данном навыке произношение Алисы содержит выраженный русский акцент, что может снижать эффективность его использования при обучении.

3. English level

Данный навык помогает определить уровень владения английским языком. Алиса задает 15 вопросов, при анализе ответов на которые она определит уровень знаний пользователя и спрогнозирует примерные баллы, которые пользователи могут получить при сдаче экзаменов IELTS и TOEFL.

Навык также можно использовать на уроках, чтобы формально проверить уровень знаний обучающихся. Представляется возможным провести входную и итоговую диагностики, чтобы проследить прогресс обучающихся за учебный год. Благодаря такому подходу мотивация обучающихся должна повыситься.

4. «Английские словечки»

Это навык нацелен на эффективное изучение английских слов. Во время изучения слов пользователю предоставляются новые слова, к которым можно попросить подобрать ассоциацию. Также можно изменить уровень сложности. Основной недостаток заключается в отсутствии разделения слов по темам.

5. Английский для всех

Данный навык содержит много интересных лексических игр. Пользователю доступны семь различных режимов игры (например, «Игра на время», «Викторину», «Карточки» и другие). Недостатком данного навыка является отсутствие тематического деления слов, что затрудняет его интегрирование в уроки.

6. Английский – легко.

Это навык для проверки знаний лексических единиц английского языка. В навыке собрано более 500 слов для начинающих и более 100 слов продвинутого уровня. Перед игрой пользователь может потренироваться. В случае затруднения ответа можно использовать подсказки. Проверка знаний построена в виде квеста, где за каждые 10 правильно переведенных слов пользователь получает новый ранг. Данное задание, несомненно, повысит мотивацию обучающихся, однако слова не разделены по тематическим группам, что затрудняет использование данного навыка в контексте урока.

7. Симулятор английского.

Курс разделен на главы, каждая из которых посвящена различным бытовым темам (например, «Greeting»), содержит аудиоматериалы и вопросы с пояснением правил. Данные

упражнения хорошо впишутся в уроки английского языка, направленные на повторение и закрепление лексических единиц и грамматических правил в речи.

8. Английский с Валентиной

Валентина – это инструмент, который поможет структурировать знания по английскому языку: поможет пополнить словарный запас на конкретную тему, отправит ссылку на тематические видео или коротко объяснит то или иное правило; при этом пользователь сможет сохранять новые слова и устраивать диктанты. Это очень удобный и тщательно разработанный навык, который отлично вписывается в структуру уроков английского языка. Например, чтобы узнать новые лексические единицы, можно попросить Валентину найти слова по заданной теме или для закрепления и повторения какого-либо правила попросить ее рассказать его и объяснить.

9. «Angelish English»

Навык Angelish English имеет два режима использования: викторина и обучение. Режим викторины наиболее удобен для использования на уроках, однако набор лексики не подходит для использования на уроке, так как предназначен скорее для программистов.

10. «Стань иностранцем»

Данный навык представлен в виде обучающей мини-игры. Главная цель навыка – обучить человека новым словам на разных языках. В навыке выстроена специальная методика повторения перевода иностранных слов, распределенных по темам (еда, одежда, транспорт, школа, животные), позволяющая легко и быстро запомнить новые слова. «Стань иностранцем» хорошо интегрируется в контекст уроков или серии уроков по заданной тематике.

11. Английский тренажёр

Данный навык помогает тренировать навыки диалогической речи, значительным преимуществом является возможность получения обратной связи с разбором ошибок от Алисы. Такая опция должна заинтересовать обучающихся и поможет снять психологические трудности.

12. «Практикуйте английский вместе с Алисой»

Навык позволяет Алисе «поддерживать» диалог на разные темы, а потом осуществлять анализ ошибок, как грамматических, так и фонетических. Кроме того, если пользователь забывает слова, Алиса их подсказывает. Данный навык можно использовать на уроках для проверки уровня сформированности умений диалогической речи обучающихся.

Также есть несколько схожих навыков, направленных на изучение лексики по теме птиц, животных, растений, цветов и музыкальных инструментов.

Нами была проведена проверка каждого из навыков, после чего мы пришли к выводу, что наиболее удобными и тщательно разработанными являются:

- Симулятор английского;
- Английский с Валентиной;
- Стань иностранцем;
- Английский тренажёр;
- Практикуйте английский вместе с Алисой.

Также помимо уже загруженных навыков, пользователи могут использовать Алису в качестве источника аудирования, образца произношения. Для этого нужно использовать функцию «Сценарий»: нужно выбрать слово-триггер, услышав которое станция воспроизведет выбранный и загруженный вами заранее текст.

При подготовке данной статьи было обнаружено, что преподаватель может предложить свой навык для ЯндексСтанции с Алисой, поэтому в ближайшее время будет рассмотрена возможность представить авторскую разработку. Отметим, что включение технологий ИИ в образовательный процесс по иностранным языкам – это необходимое сегодня условие эффективного и современного обучения. Такие технологии расширяют возможности овладения языком, стимулируют интерес и мотивацию обучающихся, помогая приблизить атмосферу иноязычного общения к аутентичной.

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / А.А. Андреев. – М.: Высшая школа, 2024. – 356 с.
2. Иванова, М.С. Цифровые технологии в языковом образовании: учебное пособие / М.С. Иванова. – СПб.: Питер, 2023. – 187 с.
3. Искусственный интеллект в образовании: тренды и перспективы / под ред. А.Л. Семенова. – М.: Просвещение, 2024. – 289 с.
4. Петров, А.В. Искусственный интеллект в современном образовании: монография / А.В. Петров. – М.: Юрайт, 2024. – 215 с.
5. Russell, S. Artificial Intelligence: A Modern Approach / S. Russell, P. Norvig. – Moscow: Williams, 2024. – 1408 p.

А.М. Червоный, Ф.Д. Войтенко
(г. Таганрог, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ-КОМИКСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОПИСАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена изучению роли креолизированных текстов в процессе обучения иностранному языку в СОШ.

Особое внимание в работе уделено рассмотрению учебно-методического потенциала комиксов как наиболее распространенного вида креолизированных текстов. Креолизованные тексты – комиксы, состоят из текстов, представленных в графическом виде, которые дополнены выразительными средствами – рисунками, фотографиями и др.

В статье рассматриваются возможности использования комиксов для выработки навыков описания на иностранном языке.

Указанный вид текстов при корректном методическом сопровождении и системном использовании способствует процессу более эффективного формирования навыков описания на уроках иностранного языка в СОШ.

Ключевые слова: описание, креолизованный текст, комиксы, иностранный язык, обучение.

A.M.Chervonyi, F.D.Voitenko

(Taganrog, Russia)

USE OF CREOLISED TEXTS-COMICS IN THE PROCESS OF TEACHING DESCRIPTION AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article is devoted to the study of the role of creolised texts in the process of teaching a foreign language at the secondary school. Special attention in the work is paid to the consideration of the teaching and methodical potential of comics as the most widespread type of creolised texts. Creolised texts – comics – consist of texts presented in graphic form, which are supplemented with expressive means – drawings, photographs, etc. The article considers the possibilities of using comics. The article considers the possibilities of using comics to develop the skills of description in a foreign language. The mentioned type of texts with correct methodological support and systematic use contributes to the process of more effective formation of description skills at foreign language lessons in secondary schools.

Keywords: description, creolised text, comics, foreign language, learning.

Как известно, одной из целей обучения иностранному языку в СОШ является овладение иноязычной монологической речью. Для реализации указанной цели учащиеся должны овладеть умениями и навыками описания, повествования и рассуждения на иностранном языке. Как показывает практика, обучение описанию – первой, базовой ступени монологической речи, наиболее плодотворно осуществляется на основе совмещения учебных текстов и визуальных изображений [1]. Преподаватели иностранного языка довольно часто в своей работе используют разнообразный формат поликодовых текстов. Так, к основному тексту дополнительно используются карточки, иллюстрации и другие обучающие материалы.

Совмещение графического представления текста и визуального изображения принято называть креализованными текстами.

Креолизованный текст – это знаковое образование – текст, состоящий из вербальной и невербальной (изображение) частей: речевой цепи и изображения предмета, описанного в этой речевой цепи. В креализованном тексте содержание отображено языковыми знаками в письменной форме (графемами) и неязыковыми (иконическими) знаками в виде изображений предметов [5, 9].

В настоящее время существует множество различных современных креолизированных текстов, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс преподавания иностранного языка.

Применение креолизированных текстов в учебном процессе основано на цифровизации жизненно важных сфер, такая визуальная информация, звуковое сопровождение предоставляет возможность для передачи большего объема информации [2]. В какой-то мере использование креолизированных текстов в преподавании школьных дисциплин является велением времени.

Процесс обучения иностранному языку с помощью применения креолизированных текстов становится более привлекательным для учащихся.

Как показывает практика, содержание, грамматические формы и синтаксические структуры, представленные такими текстами, усваиваются учащимися значительно быстрее и более качественно вследствие сочетания графических и иконических знаков.

Как отмечают О.А. Жарина и А.А. Гичева, на занятиях по иностранному языку преимущественно используются классические формы креолизированных текстов, такие как плакаты, тексты с иллюстрациями, звуковые материалы и т.д. Современные новые мультимодальные тексты: мемы, комиксы и т.д. в процессе обучения иностранному языку используются достаточно редко и не системно. Это объясняется методической инерцией, а также тем, что до сих пор в научном плане не получено конкретного ответа на вопрос о методической ценности применения современных форм креолизированных текстов при обучении иностранному языку [см. 2].

По нашему мнению, современные креолизированные тексты могут быть эффективным инструментом для развития речевой компетенции учащихся. Такие тексты положительно влияют на психические процессы восприятия и усвоения информации. Одним из наиболее распространенных видов креолизированных текстов являются комиксы [4].

По мнению Н.В. Кудряшова и Ю.Д. Соломатов, способность образовательных комиксов выполнять различные функции, включая когнитивные, информативные, мотивационные, выразительные и эстетические, указывает на значительный учебный потенциал таких текстов [см. 3, 188–189].

Комикс – уникальный формат повествования, где каждый кадр состоит из изображения и текста, обычно представляющего диалог персонажей. Цепочка кадров позволяет в логической последовательности изложить содержание текста. Основное преимущество комикса заключается в его способности предоставлять реципиенту краткое, но достаточно емкое для понимания содержание. Кроме того, визуальное изображение способствует созданию положительного эмоционального фона в процессе работы над подобного рода учебным материалом.

Комиксы бывают разных жанров и рассчитаны на различные возрастные группы читателей: детей, подростков, молодежь, старшее поколение. Выбор комиксов для учебных целей зависит от уровня языковой подготовки учащихся, их речевых навыков, а также от их возрастных предпочтений. Аутентичные комиксы несут в себе важную лингвострановедческую информацию, они являются носителями культурного кода страны изучаемого языка.

В процессе работы с креолизированным текстом по формированию навыков описания обычно выделяют четыре основных этапа: предварительный анализ основного содержания, работу с самим текстом, анализ послетекстовой информации и создание собственных текстовых материалов.

На предварительном этапе происходит ознакомление с представленным креолизированным текстом, вырабатывается общее впечатление о тексте, о теме, о его изобразительной части.

На текстовом этапе проводится работа над графической частью текста, над его лексической и грамматической составляющей, с целью добиться полного понимания содержания текста.

На послетекстовом этапе проводятся различные тренировочные упражнения для развития навыков описания, производится вербальная репродукция визуального изображения. Тем самым вырабатываются навыки говорения, формируются и совершенствуются навыки монологической речи.

Особое внимание следует уделить последнему этапу. Этот этап – творческий. На этом этапе появляются реальные возможности для реализации творческого потенциала учащихся, проявлению их фантазии. Учащимся можно предложить выполнить индивидуальный проект, а именно, создать персональный комикс. Данный подход развивает самостоятельность учащихся, учит творчески мыслить и воплощать задуманное в реальный учебно-методический продукт. Реализация проекта по созданию креолизированных текстов служит средством, стимулирующим интерес учеников к изучению иностранного языка, активизирующим их творческое мышление и развивающим навыки устной и письменной речи.

Таким образом, включение креолизированных текстов в учебный процесс по иностранному языку может стать значимым инструментом для обучения описанию на иностранном языке.

Используя симбиоз графического текста и иконических знаков, педагоги могут создать увлекательный и эффективный материал обучения для своих учеников. Креолизированный текст представляет актуальный учебно-методический инструмент, способный разнообразить уроки иностранного языка и повысить их методическую эффективность.

Библиографический список

1. Войтенко, Ф.Д., Червоный, А.М. Визуализация в процессе обучения описанию, повествованию и рассуждению на иностранном языке в СОШ РФ // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог, 2024. – № 1. – С. 176–182.
2. Жарина, О.А., Гичева, А.А. Креолизованные тексты как средство формирования лингвистической компетенции у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] // Концепт. – 2022. – № 5. – С. 62–73. – URL: <https://e-koncept.ru/2022/221034.htm> [Дата обращения: 30.03.2025].
3. Кудряшова, Н.В., Соломатова, Ю.Д. Использование образовательного комикса и его элементов в обучении студентов-филологов методике преподавания русского языка [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(40). – С. 184–204. – URL: http://vestospu.ru/archive/2021/articles/-13_40_2021.pdf [Дата обращения: 30.03.2025].
4. Яковлева, В. В. Взаимодействие вербального и невербального в образовательном комиксе // Вестник Волгоградского государственного университета [Электронный ресурс]. – *Серия 2: Языкознание*. – 2020. – Т. 19. – № 6. – С. 180–189. – <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-verbalnogo-i-neverbalnogo-v-obrazovatelnom-komikse>
5. Тарасов, Е.Ф. Смысловое восприятие креолизованного текста // Креолизованный текст: Смысловое восприятие: монография [Электронный ресурс] / отв. ред. И.В. Вашунина // ред. кол.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – М.: Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с. – URL: https://iling-ran.ru/library/psylingva/kreolizo-vannyj_tekst.pdf [Дата обращения: 30.03.2025].

ЧАСТЬ 4

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

Е.А. Алексеева
(г. Саратов, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ В ЭПОХУ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация. Статья посвящена особенностям профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Особое внимание уделяется мотивации и развитию междисциплинарных связей в процессе обучения.

Ключевые слова: профильное изучение, иностранный язык, автономность, мотивация, французский коммерческий.

Е.А. Alekseeva
(Saratov, Russia)

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE ERA OF MODERN CHALLENGES

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of professionally-oriented teaching of a foreign language in higher education. Special attention is paid to motivation and development of interdisciplinary links in the learning process.

Keywords: profile study, foreign language, autonomy, motivation, French commercial

В последнее время сделано много исследований, посвященных преподаванию иностранных языков для профессиональных целей в вузах. Это говорит об актуальности данной тематики для образовательных систем, как в России, так и за рубежом. Основная цель, которой преподаватель иностранного языка следует на протяжении обучения, заключается не только в контроле и объяснении лексического и грамматического материалов, но и в том, чтобы научить будущих специалистов пользоваться «языком» профессии, помочь им освоить терминологическую базу, которую они смогут применить на практике в своей профессиональной области. Он постоянно преодолевает не только лингвистические, но концептуальные трудности, находясь в процессе поиска оптимальных способов подготовки будущих специалистов из разных областей знания: бизнеса, туризма, права, международных отношений и т. д. Это заставляет его задумываться над факторами, способствующими успеху и повышению мотивации в учебном процессе.

Любой преподаватель знает о необходимости мотивировать студентов с самого начала обучения. Этот очевидный факт уже не требует доказательств сегодня. С педагогической

точки зрения мотивация – это результат взаимодействия нескольких составляющих: воли учащегося (аффективные установки), его интеллектуальных способностей и социального окружения (уважение, внимание, уверенность). Стоит отметить, что овладение иностранным языком для профессиональных целей может показаться некоторым учащимся даже гораздо сложнее, чем изучение других предметов.

Преподавателю иностранного языка с самых первых занятий надо формировать связи иностранного языка с профильными предметами, поскольку главным фактором, влияющим на высокую мотивацию учащегося, оказывается востребованность и актуальность получаемых знаний в зависимости от его профессиональных интересов. Иначе говоря, межпредметные связи становятся базой для коммуникации на иностранном языке и, одновременно, результатом реализации этой коммуникации. Межпредметные связи помогают студенту собрать воедино все знания, получаемые на различных занятиях и, в то же время, открывать для себя новые знания. Такая стратегия обучения положительно влияет на учебную мотивацию студентов и на развитие профессиональных коммуникативных навыков. Потребность студентов в знании иностранного языка в связи с будущей профессией напрямую определяет содержание учебных программ. Именно поэтому они должны быть профессионально-ориентированы для неязыковых вузов. Главной целью преподавателя в данном случае оказывается достижение (и осознание) студентом уровня, необходимого для использования изучаемого языка на практике в его будущей профессии, иначе говоря, уровня, позволяющего, будущему специалисту применять свои знания на работе, например, в международной компании.

Интересно, что учащиеся, наиболее мотивированные и успешные в изучении иностранного языка, убеждены, что в значительной степени контролируют результаты своего обучения, демонстрируют позитивное отношение к обучению в целом и проявляют готовность интегрироваться в группу и работать самостоятельно [2; 321].

К сожалению, преподаватель иностранного языка редко является представителем той профессиональной области, со студентами которой он работает. Такие способы приобретения знаний, как погружение в определенную профессиональную область и анализ работы специалистов в режиме реального времени не всегда возможны. В некоторых случаях, опыт в области преподавания иностранного языка в связи с определенной «профессией» приобретает годами.

Именно поэтому другим условием успеха учебного процесса можно считать правильно выбранное учебное пособие, способное во многом облегчить профильное преподавание иностранного языка в вузе. Учитывая сложности и специфику профессиональной подготовки

студентов, в настоящее время издаются специализированные пособия, цель которых учитывать тенденции и требования к обучению иностранным языкам.

Не стоит забывать, что профессионально-ориентированное изучение иностранного языка отличается от «обычного». Во многом, здесь делается акцент на особенности анализа и распознавания профессионального дискурса благодаря наличию лингвистических маркеров, характерных для каждой профессии. Рассмотрим это на примере французского языка.

Несколько десятков лет назад, во французском языке появился термин *деловой французский язык* [le français des affaires]. Чем же он отличается от обычного французского?

Появление этой разновидности языка в языке связано с развитием экономической ситуации в Европе [1; 101]. Не только во Франции, но и в других франкоязычных странах, как Бельгия, Швейцарии или во многих африканских странах, например, появилась потребность организовать обучение на французском языке по вопросам бизнеса.

Известно, что *деловой французский язык* включает в себя ряд профессиональных языков: французский менеджмента, французский маркетинга, французский для финансов и т. д. Эти профессиональные языки отличаются друг от друга лексико-грамматическими особенностями, на которые стоит обратить внимание при изучении. Для того, чтобы удовлетворить потребность в изучении особенностей делового французского языка, за последнее время во Франции и за ее пределами, было выпущено много учебных пособий. Некоторые из них представлены на он-лайн платформах и пользуются не меньшей популярностью, чем печатные издания. В качестве примеров приведем некоторые современные цифровые пособия, представленные на сайте известного французского издательства CLE International [3]: *Affaires étrangères*; *Français.com*; *Affaires.com*; *Communication progressive du français des affaires*; *Grammaire progressive du français des affaires*. Данные учебные пособия имеют разные уровни от A1 до C2, а также снабжены подробными глоссариями профессиональных терминов и тестами для самооценки знаний. Важной особенностью данных учебных пособий является то, что они предназначены для подготовки к сдаче экзамена по «французскому деловому языку» в Торгово-промышленную палату в Париже (как в группе, так и самостоятельно).

Возможность самостоятельной работы учащегося с помощью новых технологий является бесспорным преимуществом нашего времени. При этом преподаватель может дать свободу выбора цифровых ресурсов и стратегий обучения самому студенту. На современном этапе многие преподаватели констатируют факт того, что современный процесс обучения уже невозможно представить себе без новых технологий. Отметим, что изучение иностранного языка с опорой на специализированные цифровые платформы по изучению иностранного языка, вебинары, он-лайн марафоны, пользуется необычайной популярностью среди студентов.

В настоящее время, как преподавателю, так и студенту необходимо принимать во внимание изменения в жизни мирового сообщества, которые обуславливают возникновение новых приоритетов в сфере образования. Это особенно актуально в данный момент, когда система российского образования переживает глобальные изменения в соответствии с новыми потребностями и изменяющимися ценностями. При этом важно помнить, что профильное изучение иностранного языка занимает особое место среди остальных учебных предметов, поскольку открывает студенту возможности для формирования как лингвокультурологической, так и профессиональной компетенций.

Библиографический список

1. Darricades-Rakotobe, I. Le "français des affaires": contenu et enseignement // Les Français Professionnels. – 1992. – № 27. – Pp. 93–101.
2. Ehrman, M., Leaver, B. A brief overview of individual differences in second language learning // System. – 2003. – Vol. 31. – Pp. 313–330.
3. Сайт издательства: <https://www.cle-international.com/cart>

О.Н. Бессарабова

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе представлены результаты анализа концептуальных идей, лежащих в основе современных моделей интеграции языковых и профильных дисциплин, реализуемых в России и за рубежом. Цель исследования – выявление условий для успешного внедрения предметно-языкового интегрированного обучения на неязыковых направлениях подготовки в отечественных вузах. Показано, что при внедрении современных интегрированных подходов в иноязычное образование следует учитывать весь комплекс факторов, обеспечивающих мотивацию к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, язык общения, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, когнитивные навыки, мотивация.

O.N. Bessarabova

(Rostov-on-Don, Russia)

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Abstract. The paper presents the results of analyzing the conceptual ideas underlying the modern models of integrating linguistic and specialized disciplines implemented in Russia and abroad. The purpose of the study is to identify the conditions for the successful implementation of content and language integrated learning for non-linguistic specialties in Russian universities. It is shown that the whole range of factors providing motivation to learn a foreign language should be

taken into consideration, when introducing modern integrated approaches in foreign language education.

Key words: content and language integrated learning, vehicular language, foreign language professional communicative competence, cognitive skills, motivation.

В отечественных университетах на современном этапе реализуются разнообразные модели предметно-языкового интегрированного обучения (ПЯИО) [1]. ПЯИО представляет собой не просто преподавание профильных предметов на иностранном языке (ИЯ), но интеграцию содержания профессиональной дисциплины и языка, которая обеспечивает активную речемыслительную деятельность обучающихся в профессиональном контексте. Постоянная коммуникация на ИЯ сопровождает весь процесс присвоения обучающимися содержания профильной дисциплины, его когнитивной обработки и обмена информацией. Однако российские педагоги указывают на ряд ограничений для внедрения ПЯИО в российских вузах [2; 3]. Для более полного понимания методического потенциала ПЯИО для решения задач развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у обучающихся неязыковых направлений подготовки в отечественных университетах, следует обратиться к концептуальным идеям подхода CLIL (Content and Language Integrated Learning), теоретико-методологические основы которого были сформулированы зарубежными педагогами в начале 2000-х гг. [4; 5].

Авторы и сторонники CLIL используют в своих работах термин “vehicular language” для обозначения языка общения, который используется в среде CLIL и может быть как ИЯ, так и вторым языком или языком, используемым в сообществе [4, 16]. Его также можно назвать транзитным, межнациональным языком или лингва франка. Он особенно важен в сообществах, где люди говорят на разных родных языках, в многонациональных организациях, профессиональных сообществах с высоким уровнем международного сотрудничества. Поэтому особое значение подход CLIL имеет для стран, где язык обучения не является родным для большинства обучающихся (например, Мозамбик), или стран, в которых необходимо продвигать билингвальное общение (например, в государствах Европейского Союза). В сообществах, где английский язык изучается как ИЯ, CLIL может рассматриваться как средство достижения обучающимися необходимого уровня компетенции на межнациональном языке общения [4, 23–26]. Зарубежные исследователи указывают, что подход CLIL может быть перспективным, если целью является двуязычное или многоязычное сообщество, когда возрастает потребность к коммуникации на втором и третьем языках [6]. Сторонники CLIL видят его преимущества в возможности достичь билингвальности и улучшения межкультурного взаимодействия. Данный подход особенно актуален для европейского образовательного пространства при подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в условиях

интернационализации общества [5]. Именно экономические, политические и культурные факторы способствуют распространению CLIL в европейских системах образования. CLIL активно внедряется в странах ЕС, где создано несколько межнациональных организаций, продвигающих образовательные модели на его основе. Например, EuroCLIC (The European Network for Content and Language Integrated Classrooms) фокусируется на программах, которые предполагают использование ИЯ как языка обучения для неязыковых дисциплин. The TIE-CLIL project (Translanguage in Europe) продвигает CLIL на пяти европейских языках. The CLIL Compendium – это многонациональный исследовательский проект, который разрабатывает модели для внедрения в европейских университетах. CLIL поддерживается Европейской комиссией и Советом Европы. Следует отметить, что одной из причин распространения CLIL в Европе была необходимость повышения уровня владения вторым языком или языком сообщества без выделения дополнительного времени в учебном плане университетов. Кроме того, у взрослых обучающихся может быть слаба мотивация к изучению языка общения, если они смогут применить его на практике значительно позже, после завершения высшего образования. Одновременное изучение дисциплины, преподаваемой на языке, и самого языка призвано решить эту проблему.

Именно идея реализации подхода CLIL в системе образования потенциально билингвального общества является на наш взгляд одной из наиболее важных, поскольку она постулирует наличие у обучающихся потребности и возможности использования языка общения в профессиональной и социальной среде. Социальные, экономические, культурные и политические условия в России, такие как невысокая степень интернационализации рынка труда и миграции трудовых резервов в страны, где английский язык является языком общения, наличие одного государственного языка, незначительный объем международной коммуникации на персональном уровне профессионального взаимодействия не способствуют повышению значимости международного языка для социального и профессионального становления отдельного индивидуума. Однако CLIL обладает существенным потенциалом для развития универсальных и профессиональных компетенций обучающихся технических вузов. Далее мы будем использовать термин «иностраный язык» (ИЯ), учитывая языковые реалии российского общества, но авторы концепции CLIL понимали, что в системах образования, где язык общения имеет статус иностранного и не используется в повседневной жизни обучающихся, необходимо обратить особое внимание на повышение мотивации к его изучению [4, 38]. Важным выводом является то, что социальная ситуация и образовательная политика в каждой стране являются важнейшими условиями для внедрения новых образовательных моделей, поэтому нет единого шаблона для интеграции языка и содержания, не существует модели CLIL «на экспорт» [4, 57].

Концепция CLIL основана на коммуникативном и гуманистическом подходах, которые предполагают, что ИЯ должен практиковаться и изучаться в значимом для обучающихся контексте, который создает мотивацию к использованию ИЯ. В ходе обучения основное внимание уделяется овладению ИЯ, а не его сознательному изучению, поддерживается развитие продуктивных навыков. Это означает, в частности, что приоритет отдается беглости речи, а не грамотности, ошибки являются естественной частью изучения ИЯ. Основным видом деятельности в процессе обучения становится обмен информацией. Проблема оценки результатов обучения по моделям CLIL состоит в принятии решения, что оценивать в первую очередь: владение ИЯ или содержанием профессиональной дисциплины. В частности, остается открытым вопрос, как относиться к ошибкам, вызванным недостаточным уровнем владения языковыми и речевыми навыками, при осуществлении коммуникации на основе предметного содержания. Решение данной проблемы зависит от лингвистических целей изучения конкретного модуля CLIL, которые могут концентрироваться на функциях языка (развитие навыков и умений эффективной коммуникации), понятиях (например, освоение профессионального вокабуляра), лингвистических категориях (например, использование времен глаголов) [6, 160–161]. Оценка достижений может быть билингвальной и компетентностной.

Сторонники CLIL подчеркивают, что основой данной концепции является междисциплинарный подход, при котором знания, полученные в одном контексте, могут быть основой для получения знаний в другом. Процесс обучения CLIL имеет два фокуса: языковые навыки и умения, а также содержание неязыковой дисциплины, которые осваиваются совместно в специально подготовленной дидактической среде. При этом действительно существуют опасения, что недостаточное владение ИЯ может затруднить понимание профессионального контекста [5, 4]. Именно поэтому, во-первых, CLIL предполагает наличие «переходной» стадии, на которой обучающиеся должны достичь уровня функционального использования родного и изучаемого языков. Во-вторых, в ходе обучения перевод на родной язык является приемлемым инструментом для достижения полного понимания профессиональной дисциплины. Зарубежные педагоги указывают, что подход CLIL предполагает возможность использования ИЯ за пределами учебного заведения. Когда общение на ИЯ ограничено по времени и редко происходит вне класса, следует отдавать приоритет сознательному целенаправленному изучению ИЯ, а не его освоению в контексте профессиональной дисциплины [5].

Проведя анализ концептуальных идей авторов CLIL, мы можем сделать вывод, что одним из основных условий для эффективного использования ПЯИО в отечественных вузах с целью повышения уровня развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся являются наличие у них потребности и возможности использования ИЯ в профессиональной и социальной среде, которые обеспечивают мотивацию к его изучению.

Библиографический список

1. Алмазова, Н. И. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116–134.
2. Завьялов, В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Terra Linguistica. – 2021. – № 2. – С. 63–74.
3. Сысоев, П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349–371.
4. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. CLIL: Content language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
5. Darn, S. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. Online Submission. – 2006. – URL: https://www.researchgate.net/publication/234652746_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_A_European_Overview (access date: 25.03.2025).
6. Marsh, D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. The ninth ELC Bulletin. European Language Council. – URL: <https://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> [Access date: 25.03.2025].

Е.Б. Ботавина, Т.А. Кайдалова
(г. Москва, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные тенденции в обучении иностранным языкам, в том числе и инновационный потенциал цифровых медиа. В статье дается обзор преподавания иностранных языков с точки зрения методики, рассматривается реализация возможности выбора оптимального метода обучения в соответствии с уровнем и потребностями соответствующей группы.

Ключевые слова: инновационные методы, цифровые технологии, практика преподавания, методы обучения иностранным языкам, разговорные упражнения, межкультурный подход, коммуникативный контекст.

Е. В. Botavina, T. A. Kaydalova
(Moscow, Russia)

TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. The article examines current trends in teaching foreign languages, including the innovative potential of digital media. The article provides an overview of teaching foreign languages from the point of view of methodology, and considers the implementation of the possibility of choosing the optimal teaching method in accordance with the level and needs of the relevant group.

Key words: innovative methods, digital technologies, teaching practice, methods of teaching foreign languages, speaking exercises, intercultural approach, communicative context.

Постановка проблемы. Если взглянуть на историю преподавания иностранных языков, то можно увидеть, как постоянно разрабатывались новые, прогрессивные на свой момент времени методы, при этом решающую роль играли различные факторы и вызовы современности. Актуальным вызовом нашей современности является непрерывное обучение и непрерывное развитие на протяжении всей жизни человека. Сегодня человеку приходится учиться и совершенствоваться всю свою жизнь, поскольку сама жизнь стремительно меняется и становится все более сложной. Учиться и совершенствоваться необходимо не только молодым, но и людям старшего возраста. Ведь старение сегодня в первую очередь ассоциируется с вопросом, как сохранить физическое и психическое здоровье как можно дольше. Лечение возрастных когнитивных расстройств становится все более важным, поскольку число людей, страдающих от них, продолжает расти. В настоящее время во всем мире насчитывается около 50 миллионов случаев деменции. Ожидается, что к 2030 году это число возрастет до 80 миллионов, а к 2050 году – до 152 миллионов [12]. В поисках эффективных мер исследователи выявили некоторые немедикаментозные методы, такие как физическая активность, умственная тренировка, полноценное питание, поддержание социальных контактов. Однако одним из известных методов поддержания активности мозга является изучение иностранного языка, так как этот процесс активизирует определенные области мозга, которые особенно уязвимы к негативным изменениям с возрастом. А также дает когнитивные преимущества двуязычным и многоязычным людям, выполняя защитную роль в предотвращении развития деменции в пожилом возрасте [11].

Каждый учебный курс привязан к конкретным предметам, сферам деятельности, а также конкретным профессиям. Обучение всегда строится на конкретном материале и учитывает его особенности. Такая научная область, как дидактика, изучает общие закономерности обучения, воспитания и развития личности в образовательном процессе. Она тесно связана с конкретными методами обучения, например, в математике, физике, языкам, истории и т. д., и создает начальные предпосылки для их понимания и интеграции в единый образовательный процесс, но никоим образом не заменяет их [6]. Нас интересует в данном случае обучение языкам. Методы обучения сегодня уже не те, что были 20 и более лет назад. Мы хотим найти ответы на вопрос, как изменилось преподавание, как выглядит передача знаний и навыков в 2025 году. Иногда кажется, что мы находимся в эпицентре урагана, который разрушает все, что мы знаем, – наши методы, наши роли, даже наши представления о том, что такое хорошее преподавание. Но эти изменения также открывают огромные возможности, и об этом идет речь в данной статье. Изменения в преподавании иностранных языков, произошедшие в результате развития инновационной деятельности, вызывают беспокойство.

Преподаватели постоянно сталкиваются с новыми вызовами и вынуждены непрерывно совершенствуют свою подготовку, чтобы соответствовать растущим требованиям.

Использование цифровых медиа стало в наши дни неотъемлемой частью жизни людей всех возрастов. Цифровые изменения если не создают проблемы, то в любом случае проверяют на прочность объекты, среду обучения, средства массовой информации, а также процессы преподавания и изучения иностранных языков [2]. Нынешняя эйфория по поводу цифровизации в образовательной политике предполагает, что в ближайшие годы все учебные заведения будут лучше оснащены цифровыми медиа. Однако одни лишь инициативы не гарантируют улучшения преподавания и обучения по конкретным предметам. Для этого требуются хорошо подготовленные педагогические кадры, способные решать, следует ли использовать те или иные средства массовой информации, а также как их следует интегрировать в процесс обучения таким образом, чтобы они способствовали обучению по соответствующему предмету. Цель данной статьи – продемонстрировать инновационный потенциал использования цифровых медиа для изучения иностранных языков и связанные с этим проблемы. Изучение иностранного языка помогает лучше понять и оценить культуру, историю и обычаи других народов [3, 4].

Анализ последних исследований. В своей статье Ружбин Д.О., Ситдикова Г.Р., Аиткулова Ф.С. отмечают своевременность и актуальность процесса реализации принципа наглядности в обучении иностранному языку. Авторами этой статьи также применяются методы наглядности для изучения прежде всего второго языка, а именно: оформление кабинета (карты страны, изучаемого языка, фотографии столицы и значимых мест страны), таблицы с глагольными формами, клипы с известными исполнителями песен, подборки фильмов с узнаваемыми актерами [9].

Изучая иностранные языки в наше время, нельзя не обратить внимание на мобильные приложения, которые превратили изучение языков в интересную игру. Приложений много, поэтому можно и нужно выбрать то конкретное приложение, которое необходимо для определенного этапа урока. Аульбаев Т.А. рассматривает тенденции развития приложений по изучению иностранных языков, а также их преимущества и недостатки [1].

Бурок Т.Э. и Маркина Я.В. говорят о важности и неотъемлемой роли Интернета в преподавании иностранных языков в современном мире. Наш XXI век – век прогресса и внедрения информационных технологий во все сферы деятельности. Преподаватель должен владеть соответствующими методиками и современными технологиями. Используя Интернет на уроках и дома, учащиеся привыкают к самостоятельной работе, расширяют свой словарный запас, могут общаться и переписываться с иностранцами [5].

По мере развития общества меняются и методы преподавания иностранных языков. Сегодня многие преподаватели сочетают классическое образование с современными технологиями. Шефиева Э.Ш. в своей статье анализирует этот процесс и описывает смешанное обучение, которое она считает интересной формой обучения, и которое включает в себя традиционное образование, онлайн-образование, игровое обучение и вовлечение иностранцев в процесс. Автор подчеркивает, что обучение иностранным языкам в современных реалиях невозможно без использования достижений информационных технологий [10].

Изложение основного материала. Цифровизация – это тема, которая разделяет многих из нас на два лагеря. Некоторые преподаватели любят новые возможности, другие же оказываются на грани или за гранью своих возможностей. В начале нашего пути мы с коллегой задавались вопросом, действительно ли нам нужны планшеты и компьютеры с поддержкой искусственного интеллекта на занятиях. Наконец, внедрение этих устройств влечет за собой и сопутствующие проблемы: технические сбои, отвлекающие факторы, безопасность данных и т. д. Однако цифровизация открывает огромные возможности. Например, использование цифровых инструментов, чтобы сделать уроки более интерактивными. Технологии не должны доминировать над нами, они должны быть полезным инструментом [7, 8].

Что будет характерным для 2025 года. На первом месте – Искусственный интеллект, который продолжает бурно внедряться в различные сферы жизни, в том числе и в изучение языков. Разрабатываются приложения и онлайн-платформы с ИИ для адаптации уроков к индивидуальным потребностям учащихся. Мы видим сложные системы, которые предлагают персонализированные задания и упражнения в зависимости от уровня знаний учащегося, отслеживают прогресс и дают рекомендации. В тренде голосовые помощники для практики разговорной речи. Как, например, Google Assistant или Siri. Они помогают пользователям практиковать произношение и отвечать на вопросы в режиме реального времени.

Вторым по популярности применения в обучении иностранным языкам являются технологии дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности. Все больше курсов и приложений используют эти технологии для создания интерактивных и полезных уроков. Одним из примеров использования являются виртуальные экскурсии, где студенты могут практиковать язык в реальных ситуациях.

На третьем месте стоит упомянуть геймификацию. Этот метод уже нельзя назвать новым. На протяжении как минимум 10 лет в обучении используются игровые элементы, такие как баллы, уровни и достижения, что делает процесс обучения более интересным и мотивирует не забрасывать учебу. В 2025 году геймификация будет более интегрирована в мобильные приложения и онлайн-курсы для изучения языков.

В 2025 году акцент на микроконтент станет тенденцией. Это пункт четыре. Вместо длинных учебных модулей предлагаются короткие, но интенсивные задания на конкретную тему. Например, 5–10-минутные видеоуроки, интерактивные задания или даже короткие статьи и подкасты. Пример фокуса на микрообучение: короткие уроки по определенным темам с упором на практическое применение, например, построение предложений и утверждений на тему «Was machst du gern? Und was machst du nicht gern?», «Top 50 Alltagsgegenstände» или «Wie lange lernst du schon Deutsch?». Эти блоки затем можно легко интегрировать в повседневную жизнь.

В-пятых, стоит упомянуть персонализированный подход к обучению в электронной образовательной среде в образовательном процессе. Благодаря интеграции аналитики и данных вебинара учащиеся смогут еще эффективнее отслеживать свой прогресс. Учебные платформы предоставляют подробную информацию о сильных и слабых сторонах учащегося, графики вовлеченности и рекомендации по улучшению показателей.

В-шестых, следует уделить внимание интернационализации и языковому обмену. В 2025 году мы увидим еще больший акцент на глобализацию в преподавании языков. Платформы предлагают не только текстовые чаты, но и видеозвонки с носителями языка, что позволит учащимся полностью погрузиться в языковую среду.

И последняя, седьмая тенденция. Это обучение, основанное на содержании, обучение через контент (Content-based learning). Вместо традиционного подхода к изучению языка с помощью правил грамматики и упражнений, все больше внимания уделяется обучению с помощью контента – фильмов, книг, подкастов, новостных передач на изучаемом языке. Такой подход не только помогает студентам улучшить свои языковые навыки, но и погрузиться в культуру и контекст языка. Тенденция заключается в том, чтобы включать популярные фильмы и телесериалы в образовательные программы и на этой основе разрабатывать учебные модули по популярным фильмам или телесериалам.

Выводы. Таким образом, мы видим, что в 2025 году изучение языка станет еще более интерактивным, персонализированным и доступным. Мы можем ожидать, что технологии и инновации сделают обучение более увлекательным, гибким и адаптированным к потребностям каждого отдельного учащегося. Важно помнить, что язык – это не просто набор правил, а средство общения и культурного обмена.

Библиографический список

1. Аульбаев, Т. А. Обучение английскому языку посредством приложений на смартфоне / Т.А. Аульбаев, Г. Р. Ситдикова, Ф. С. Аиткулова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 23 октября 2024 года. – Чебоксары: Общество с

- ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 68–69. – EDN FDWAKA.
2. Ботавина, Е. Б. Влияние цифровых технологий на изучение иностранных языков / Е.Б. Ботавина, Т. А. Кайдалова, И. В. Пигасова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 8–11. – EDN VHYCTM.
 3. Ботавина, Е. Б. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация как основы обучения иностранным языкам / Е. Б. Ботавина, С. В. Сизова // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей участников IV Международной научно-практической конференции, Арзамас, 28 марта 2022 года / Науч. редактор Л.Н. Набилкина, отв. редактор Д.Л. Морозов. – Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского", 2022. – С. 183–187. – EDN RRGEP.
 4. Ботавина, Е. Б. Реализация межкультурного подхода в практике обучения иностранному языку / Е. Б. Ботавина, Т. А. Кайдалова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 11. – С. 119–124. – EDN LFCLKV.
 5. Бурок, Т. Э. Преимущества использования Интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам / Т. Э. Бурок, Я. В. Маркина // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций: материалы VII международной научно-практической конференции, Таганрог, 16–17 мая 2024 года. – Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», 2024. – С. 109–112. – EDN AWKFKO.
 6. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология" и "Педагогика" / В. И. Загвязинский: 5-е изд., исправленное и дополненное. – Москва: Академия, 2008. – 188 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – EDN QWNRMJ.
 7. Инновационные процессы в науке и образовании: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. 218 с.
 8. Короткова, В. Ю. Эффективные методы обучения иностранному языку / В. Ю. Короткова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 10–2. – С. 111–114. – EDN WWKHBH.
 9. Ружьин, Д. О. Реализация принципа наглядности в обучении иностранному языку посредством использования комиксов / Д. О. Ружьин, Г. Р. Ситдикова, Ф. С. Аиткулова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 23 октября 2024 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 90–91. – EDN DHNPUM.
 10. Шефиева, Э. Ш. Тенденции преподавания иностранного языка в 2024–2025 годах / Э.Ш. Шефиева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций: материалы VII международной научно-практической конференции, Таганрог, 16–17 мая 2024 года. – Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ)», 2024. – С. 230–233. – EDN EBRBUX.
 11. Longo, Gina Mahaut. Mehrsprachigkeit – ein Schutz vor Demenz. Eine Analyse des Forschungsstandes mit besonderer Berücksichtigung des Dolmetschens [Электронный ресурс]. – URL: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1315607/get> [Дата обращения: 19.04.2025].
 12. Statista. Anzahl von Demenzpatienten weltweit in den Jahren von 2018 bis 2050 [Электронный ресурс] – URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1189600/umfrage/anzahlvondemenzpatientenweltweit/#:~:text=Laut%20Alzheimer%C2%B4s%20Disease,auf%20152%20Millionen%20Betroffene%20ansteigen> [Дата обращения: 19.04.2025].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию эффективности использования песенного материала с целью формирования речевых навыков у студентов, начинающих изучать французский язык. Интеграция в учебный процесс песен на французском языке способствует быстрому запоминанию и усвоению новой лексики, развивает коммуникативные навыки обучающихся, интенсифицирует процесс обучения.

Ключевые слова: песенный материал, французский язык, речевые навыки, процесс обучения.

T.V. Gilyarovskaya
(Voronezh, Russia)

USE OF SONG MATERIAL FOR THE FORMATION OF SPEECH SKILLS IN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF EDUCATION

Abstract. The article is devoted to substantiating the effectiveness of using song material in order to form speech skills among students beginning to learn French. The integration of songs in French into the learning process promotes rapid memorization and assimilation of new vocabulary, develops students' communication skills, and intensifies the learning process.

Key words: song material, French, speech skills, learning process.

Современное развитие методики преподавания иностранных языков богато разнообразием средств и методов, используемых преподавателем для интенсификации процесса обучения. При этом преподаватель стремится сделать его как можно более увлекательным и интересным для студентов [1]. Среди многих продуктивных методов преподавания иностранных языков и культур особенно выделяется преподавание через искусство, в том числе через песни на иностранном языке [3, 91].

Бесспорен тот факт, что искусство и музыка оказывает благоприятное воздействие на эмоциональное состояние человека. Музыкальные произведения, песни способствуют повышению мотивации к учебно-воспитательному процессу. Но кроме мотивирующей составляющей, песенный материал обладает широким спектром возможностей, может служить полноценным средством, способствующим достижению основных целей изучения иностранного языка, а именно: развитию иноязычной коммуникативной компетенции и её компонентов (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций), а также развитию личности учащихся [4, 6].

Цель статьи – показать потенциал аутентичной песни как средства формирования речевых навыков у студентов, начинающих изучать французский язык.

Изучение иностранного языка путем разучивания песен (С.Ф. Гебель, Е.Н. Соловова и др.) способствует слуховому восприятию слов, улучшению навыков произношения иностранных слов, лучшему пониманию грамматики, пополнению лексического запаса обучающихся [2]. Согласно исследованиям, музыка оказывает воздействие одновременно на оба полушария головного мозга. Благодаря этому, рифмы текста и приятная музыка надолго остаются в памяти любого человека. Разучивание и исполнение песен, проведение музыкальных игр повышает активность обучающихся, увеличивает желание изучать французский язык. Исследователи отмечают особенности песен, которые следует учитывать при подборе материала для занятия [4]. Лучше запоминается песня с легкой ритмичной мелодией, исполненная певцом с хорошей дикцией и приятным голосом. Поэтическая часть песни должна соответствовать учебной программе, предметному содержанию речи и изучаемой теме. Языковой материал песни должен быть доступным, занимательным, содержащим культурологическую информацию, способствующую повышению мотивации учащихся к изучению французского языка и культуры. Безусловно, что работа с песней не должна быть формальной. Необходимо разрабатывать определенную технологию, которая позволит решить задачи обучения, развития и воспитания. Примерная последовательность работы с песней может включать следующие этапы [5, 19]. На первом этапе преподаватель называет песню, которую будут слушать студенты и ее исполнителя. Далее предлагается прослушать всю песню целиком. Затем необходимо получить эмоциональный отклик студентов на прослушанную песню, понравилась ли она и почему. На последнем этапе проводится проверка понимания характера песни [5, 19].

Песенный материал широко используется на занятиях по совершенствованию произносительных навыков на продвинутом этапе и включается в УМК по французскому языку (например, Учебник французского языка *Le français .ru* В1 Е.Б. Александровская и др.)

Однако использование песенного материала может быть продуктивным и для начинающих изучать французский язык. Первые занятия французским языком начинающим студентам кажутся достаточно сложными. Усвоить правила чтения и произношения французских звуков на начальном этапе бывает очень нелегко. Песня помогает снять эти трудности, а еще показывает красоту и легкость французского языка, что благоприятно сказывается на восприятии и усвоении нового материала обучающимися. На начальном этапе можно предложить следующий алгоритм проведения «нулевого урока» по французскому языку с использованием современной аутентичной французской поп-музыки. Цель такого урока - сформировать простейшие речевые навыки по теме «Знакомство» у студентов, приступающих к изучению французского языка, побудить интерес к французскому языку, замотивировать на дальнейшее его изучение, представив процесс обучения несложным, доступным и необычным. С этой целью преподаватель подбирает ряд современных французских песен,

включающих самые распространенные фразы-клише по теме приветствие, знакомство, представление, вкусы и предпочтения: *Bonjour, salut, ça va, Je m'appelle...Je suis..., J'aime..., je veux ..., Tu t'appelles comment*. Преподавателем готовится презентация, в которой на слайдах представляются исполнитель песни, ее название, а также слова с комментариями и переводом. Затем просматривается видеоклип песни. После второго прослушивания можно попросить повторить слова за преподавателем, а в ходе третьего прослушивания спеть вместе с исполнителем фразы из песни. Так, для приветствия предлагается песня «Salut» в исполнении Джо Дассена. Слова из первого куплета *Salut! C'est encore moi. Salut comment tu vas?* – *Привет! Это я. Как дела?* знакомят с разговорно-бытовым приветствием, которое легко запомнить благодаря четкому и ясному произношению певца. Далее можно прослушать песню из молодежного сериала «Элен и ребята» – *Hélène et garçons* популярного в 90 годы. Начало куплета позволит ввести фразу *Je m'appelle Hélène* – *Меня зовут Элен*, и конструкцию с глаголом *être* – *быть* *Je suis une fille comme les autres... я (есть) девушка, как и остальные*.

Для введения конструкции с глаголом *aimer* – *любить нравиться* можно предложить прослушать песню *Moi, j'aime skier* – *Я люблю кататься на лыжах* в исполнении французского анимированного персонажа Pigloo. Французскую вопросительную конструкцию логичнее представить песней поп-группы «Ricci e poveri» *Voulez-vous danser ?Вы хотите танцевать?* И хотя дальше песня идет по-итальянски, слова запева звучат очень четко, ясно. Заводной ритм песни позволяет запомнить слова и запеть буквально сразу. Своеобразным ответом на этот вопрос может быть песня в исполнении Мирей Матье *Je veux chanter, rire et danser* – *Я хочу петь, смеяться и танцевать*. А отрицательную форму глагола можно ввести с помощью старинной песенки *Mon papa ne veut pas que je danse la polka* – *Мой отец не хочет, чтобы я танцевал польку*. Эта песня известна благодаря фильму «Покровские ворота». Ее незатейливая мелодия легко усваивается даже после первого прослушивания.

На заключительном этапе можно представить все выученные реплики из прослушанных песен в хронологическом порядке и попросить студентов рассказать о себе в форме монологического высказывания и/или разыграть диалог знакомство.

Обладая ритмичностью и звуковой повторяемостью, песня способствует формированию речевых навыков у студентов даже на начальном этапе обучения. Она создает благоприятный микроклимат на занятии, что стимулирует активность студентов в процессе обучения французскому языку. Разучивание и частое повторение несложных по мелодическому рисунку песен помогает закрепить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, особенности ритма и мелодики.

Библиографический список

1. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез: 3-е изд. – Москва: Академия, 2006 – 335 с.
2. Гебель, С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка / С. Ф. Гебель // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28–31.
3. Жабо, Н. И., Авдоница, М. Ю. Французская песня в аспекте межкультурной коммуникации / Н. И. Жабо, М. Ю. Авдоница // Вестник МГПУ. – Серия: Философские науки. – 2020. – № 2(34). – С. 89–99.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам, базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002 – 239 с.
5. Сотникова, С. А. Формирование языковой компетенции с использованием песни на уроках французского языка / С. А. Сотникова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 18–24.

О.А. Дульская, Ю.С. Никипелова
(г. Таганрог, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлена методическая основа процесса обучения студентов Таганрогского медицинского колледжа иностранному языку в рамках практических занятий, подчеркивая его значимость для формирования профессионально-личностных качеств будущих медиков. Основной акцент делается на то, что изучение иностранного языка является важным инструментом не только в развитии языковых навыков, но и в воспитании таких важных качеств, как коммуникабельность, толерантность, профессиональная этика и лидерство. Используемые техники, такие как ролевые игры и моделирование профессиональных ситуаций, служат основой для формирования необходимых компетенций.

Ключевые слова: Медицинский колледж; профессиональные компетенции; становление будущих специалистов; личностные качества.

О.А. Dulskaya, Yu.S. Nikipelova
(Taganrog, Russia)

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS IN PRACTICAL FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article introduces methodical basis for teaching foreign languages to Taganrog Medical College students, emphasizing its significance for the formation of professional and personal qualities of the future medical employees. The main focus is made on the fact that a foreign language study is an important tool not only for language skill development, but also for training such important qualities as communicability, tolerance, professional ethics and leadership. The implemented techniques, such as role games and professional situation modeling, produce the basis for the formation of the required competences.

Keywords: Medical college; professional competences; development of future specialists; personal qualities.

Процесс обучения студентов медицинского колледжа на практических занятиях по иностранному языку является важной составляющей успешного становления будущих специалистов. Этот процесс способствует формированию не только языковых навыков, но и профессионально-личностных качеств, необходимых для работы в медицинской сфере.

В данной статье мы обратим внимание на практические занятия по изучению иностранного языка, проводимые в Таганрогском медицинском колледже, как один из эффективных методов развития не только языковых навыков, но и профессиональных качеств.

Важными аспектами в процессе воспитания будущих специалистов являются:

Коммуникативные навыки: Практические занятия по иностранному языку способствуют развитию у студентов навыков общения с коллегами и пациентами на иностранном языке. Это важно для формирования эффективного взаимодействия врача/медсестры с пациентом и коллегами в профессиональной среде [2, 41].

Толерантность и культурное разнообразие: Изучение иностранного языка помогает студентам понимать и уважать культурные особенности других стран. Это способствует развитию толерантности, открытости к новым идеям и уважению к различиям.

Профессиональная этика: Практические занятия по иностранному языку могут включать в себя ситуации, связанные с этическими аспектами медицинской практики. Это помогает студентам осознать важность профессиональной этики и правил общения врача с пациентом.

Развитие лидерских качеств: в ходе занятий студентам предоставляются возможности проявить свои лидерские способности, организуя групповые проекты или презентации на иностранном языке. Это способствует развитию уверенности в себе и способности эффективно руководить коллективом.

Одним из ключевых аспектов является развитие коммуникативных навыков. Ролевые игры, имитирующие ситуации общения с пациентами, коллегами из других стран, позволяют студентам научиться эффективно выражать свои мысли, слушать и понимать собеседника, проявлять эмпатию и толерантность.

Кроме того, работа с аутентичными медицинскими текстами способствует формированию аналитического мышления, умения извлекать и интерпретировать информацию, критически оценивать научные данные. Обсуждение этических вопросов, представленных в текстах, развивает моральные качества, необходимые для принятия ответственных решений в медицинской практике [5, 37].

Интеграция профессионально-ориентированных заданий, таких как разбор клинических случаев на иностранном языке, способствует формированию клинического мышления и способности к анализу медицинской информации. Работа в группах над проектами, имити-

рующими реальными ситуациями из медицинской практики, развивает навыки командной работы и ответственности. Использование аутентичных материалов, таких как статьи из зарубежных медицинских журналов, позволяет студентам быть в курсе последних достижений в области медицины.

Формирование профессионально-личностных качеств студентов медицинского колледжа как стратегия успешного становления будущего специалиста начинается с развития профессиональных компетенций. На практических занятиях по иностранному языку в Таганрогском медицинском колледже студенты учатся эффективному коммуникативному взаимодействию с коллегами и пациентами из разных культурных сред. Развитие навыков межличностного общения и работы в коллективе помогает студентам освоить профессиональный язык и стать успешными специалистами в будущем [6, 185].

Трудно переоценить роль профессиональной среды в развитии когнитивной деятельности. В связи с этим, мы практикуем моделирование профессиональных ситуаций на практических занятиях. При наличии практики в общении учебный процесс способствует развитию речевой деятельности. При этом теоретические знания служат основой для действий и стимулируют развитие коммуникативной компетенции [4, 6].

С целью моделирования речевой ситуации в профессиональной среде мы считаем наиболее целесообразным применение элементов ролевой игры. Для студентов медицинского колледжа такие ситуации моделируют общение медицинских работников с пациентами и другими сотрудниками больницы, поликлиники, диагностического центра, санатория и так далее. Имитация профессиональной ситуации мобилизует все знания студентов, стимулирует говорение и, таким образом, способствует формированию коммуникативных навыков [3, 63].

Студентам предоставляется карточка с текстом диалога с несколькими пропусками. Они заполняют пропуски, прослушивая аудиозапись диалога. Затем проводится проверка и, при необходимости, коррекция вставленных слов. Во время повторного прослушивания студенты проговаривают диалог вслух одновременно с актерами. На следующем этапе студенты получают задание составить свои диалоги, имитирующие беседу медицинского работника с пациентом (и т. п.) Диалог – образец служит базой для формирования высказываний. Кроме того, высказывания строятся на основании предметных связей, например, с такими областями наук как Терапия, Реанимация и т. д. Таким образом, реализуется принцип связи обучения с жизнью [3, 30].

Listening

7 Listen again and complete the conversation.

▶ 0:00 / 0:00

Doctor: What's the trouble today?

Patient: Well, Doctor, I don't 1) at all. I'm sure I have the flu.

Doctor: I'm sorry to hear that. 2) coughing?

Patient: A little. But mostly I'm wheezing. It's 3).

Doctor: And have you noticed that your nose is runny?

Patient: Oh, yes. I've been 4) constantly.

Doctor: Okay. Do you have pain throughout your body?

Patient: I do have 5). And I'm so tired that I can hardly do anything. Do you think it's the flu, Doctor?

Doctor: Well, you have a pretty 6). It looks like you're right about the flu. You'll need plenty of rest, and I'll prescribe something to ease the symptoms.

Listening

7 Listen again and complete the conversation.

▶ 0:00 / 0:00

Doctor: What's the trouble today?

Patient: Well, Doctor, I don't 1) feel well at all. I'm sure I have the flu.

Doctor: I'm sorry to hear that. 2) Have you been coughing?

Patient: A little. But mostly I'm wheezing. It's 3) hard to breathe.

Doctor: And have you noticed that your nose is runny?

Patient: Oh, yes. I've been 4) blowing my nose constantly.

Doctor: Okay. Do you have pain throughout your body?

Patient: I do have 5) muscle aches. And I'm so tired that I can hardly do anything. Do you think it's the flu, Doctor?

Doctor: Well, you have a pretty 6) high fever. It looks like you're right about the flu. You'll need plenty of rest, and I'll prescribe something to ease the symptoms.

В примере номер 1 представлен диалог на тему «Сбор анамнеза» [7, 11].

Listening

7 Listen again and complete the conversation.

▶ 0:00 / 0:00

Doctor: Mr. Robinson, your blood pressure is really high. You're at increased risk for a heart attack.

Patient: Could you explain exactly what happens during a 1) ?

Doctor: Certainly. Usually, an artery inside the heart 2) by fatty acids.

Patient: That 3) .

Doctor: No, it's not. 4) , blood can't get through. That can lead to permanent damage or death.

Patient: Oh my. What are the 5) ?

Doctor: 6) or difficulty breathing. Call the hospital immediately if you have them.

Patient: I will. Thank you, Doctor.

Listening

7 Listen again and complete the conversation.

▶ 0:00 / 0:00

Doctor: Mr. Robinson, your blood pressure is really high. You're at increased risk for a heart attack.

Patient: Could you explain exactly what happens during a 1) heart attack ?

Doctor: Certainly. Usually, an artery inside the heart 2) gets blocked by fatty acids.

Patient: That 3) doesn't sound good .

Doctor: No, it's not. 4) When that happens , blood can't get through. That can lead to permanent damage or death.

Patient: Oh my. What are the 5) symptoms ?

Doctor: 6) Sudden chest pains or difficulty breathing. Call the hospital immediately if you have them.

Patient: I will. Thank you, Doctor.

В примере номер 2 представлен диалог по теме «Заболевания сердечно-сосудистой системы» [7, 19].

4

Parts of the body 1

Listening

7 Listen again and complete the conversation.

▶ 0:00 / 0:00 🔊 ⋮

Doctor: 1) _____ the problem, Tommy?

Patient: My arm really hurts.

Doctor: I see. Where exactly 2) _____ ?

Patient: 3) _____, but especially the elbow.

Doctor: Okay. Do you know 4) _____ to make it hurt?

Patient: I was playing soccer and 5) _____.

Doctor: Yeah, that's likely the problem. Does it hurt 6) _____ ?

Patient: No, just my arm.

Doctor: Okay. I think it's just an elbow sprain, but we'll take some X-rays to make sure.

4

Parts of the body 1

Listening

7 Listen again and complete the conversation.

▶ 0:00 / 0:00 🔊 ⋮

Doctor: 1) What _____ seems _____ to _____ be _____ the problem, Tommy?

Patient: My arm really hurts.

Doctor: I see. Where exactly 2) does _____ it _____ hurt _____ ?

Patient: 3) All _____ over _____, but especially the elbow.

Doctor: Okay. Do you know 4) what _____ happened _____ to make it hurt?

Patient: I was playing soccer and 5) fell _____ on _____ my _____ arm _____.

Doctor: Yeah, that's likely the problem. Does it hurt 6) anywhere _____ else _____ ?

Patient: No, just my arm.

Doctor: Okay. I think it's just an elbow sprain, but we'll take some X-rays to make sure.

В примере номер 3 представлен диалог по теме «Общие симптомы» [7, 21].

В диалогах, которые студенты составляют самостоятельно, они должны изменить диагноз пациентов, их жалобы и вопросы медицинского работника. Студенты выполняют такие задания очень охотно, поскольку они получают право самостоятельно выбрать диагноз. Такой элемент ролевой игры дает им ощущение уверенности в знаниях и мотивирует к общению [1, 60]. Данная активность моделирует профессиональную деятельность, развивая личностные и профессиональные качества будущих специалистов. Студенты практикуют умение быть внимательными и чуткими к пациентам, учитывать их возрастные особенности, психические состояния (в частности, страхи), проявлять эмпатию и заботу.

Таким образом, практические занятия по иностранному языку в медицинском колледже играют важную роль в формировании профессионально-личностных качеств студентов. Этот процесс способствует не только улучшению языковых навыков, но и готовит будущих специалистов к успешной работе в медицинской сфере, обеспечивая им необходимые инструменты для взаимодействия с пациентами, коллегами и интернациональным сообществом.

Библиографический список

1. Берман, И.М., Бухбиндер, В.А., Штраусс В. Основы методики преподавания иностранных языков. – Киев: «Вища школа», 1986. – 225 с.
2. Деревянченко, Е.А., Мартынов, Ю.А., Мартынова, Ю.В. Коммуникативное моделирование в обучении иноязычной диалогической речи студентов медицинского вуза // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – № 12(2). – С. 38–44.
3. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков. – Москва: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2013. – 299 с.
5. Утеулова, А.А., Асимов, А.М. Факторы, влияющие на формирование коммуникативных навыков у медицинских сестер // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. – 2023. – № (2). – С. 33–42.
6. Шелестова О.В., Загидуллина А.И. Применение метода дискуссии для формирования коммуникативных навыков на уроках иностранного языка // Minbar. Islamic Studies. – 2014. – № 7(2). – С. 183–193.
7. Virginia Evans, Jenny Dooley, Trang M. Tran, M.D. Career Paths Medical Student's Book (with Digibook App) LEVEL: A1-B1. 2017. – 120 p.

М.А. Кайгородова
(г. Горно-Алтайск, Россия)

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗРАБОТКЕ КУРСА ПО ЧТЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описывается пример реализации интегративного подхода при ведении курса по чтению англоязычной художественной литературы для студентов бакалавриата. Сущность интеграции проявляется в объединении методик обучения двум предмет-

ным областям в преподавании курса по чтению – обучение иностранному языку и литературе. Анализ текста, осмысление замысла автора, изучение и обсуждение историко-культурного контекста при создании произведения служат средством формирования коммуникативной и литературоведческой компетенций. Предлагается разбиение курса на этапы соответственно периодизации литературного процесса. На примере текстов авторов конца 19 – середины 20 века приведены примеры заданий на формирование литературоведческой компетенции на базовом уровне.

Ключевые слова: чтение англоязычной художественной литературы, недостатки учебного плана бакалавриата, интерпретация текста как средство формирования коммуникативной и литературоведческой компетенций, интегративный подход, творчество С. Моэма и А. Мердок, биографический метод, сравнительный метод.

M.A. Kajgorodova
(Gorno-Altaysk, Russia)

INTEGRATIVE APPROACH IN DEVELOPING A COURSE ON READING ENGLISH FICTION AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The research presents a case study of the integrative approach in teaching a course for BA students “Reading of English Fiction”. The author proposes to integrate teaching both the foreign language and literature in the given course, where interpretation of a literary text, learning and discussing the historical, cultural and literature-related context serve a means to develop competencies in foreign language communication and literature studies. In the teaching course the work is to be divided into stages according to the periods in the English literature. The researcher shares types of tasks to integrate materials on literature studies into the course on Reading of English Fiction.

Key words: course on Reading of English Fiction, drawbacks of curriculum for getting BA degree, interpretation of text as means to develop communication and literature competencies, integrative approach, literary work of S. Maugham and I. Murdoch, biographical method, comparative method.

В нашей работе мы предлагаем способ реализовать интегративный подход в преподавании чтения англоязычной художественной литературы студентам бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль Английский язык и иной языковой профиль.

Профессор О.М. Буранок указывает на безусловную научную концептуальность любого вузовского курса, указывая, что разработка курса предполагает работу преподавателя как ученого, когда он формирует научную концепцию своего курса, и как методиста-практика. Преподаватель курса в роли методиста вырабатывает методику изучения и преподавания дисциплины, исходящую из целеполагания. Однако в условиях сокращения объема курсов при обучении на уровне бакалавриата О. М. Буранок особо поднимает проблему недостатка требуемого количества часов на лекционные занятия, а в этой связи возникает еще большая надобность перестраивания содержания курса [2, 37]. Как видим, проблема пересмотра задач преподавания отдельных дисциплин в вузе, оптимизации содержания курсов

дисциплин, перераспределение объемов материала, изучаемых аудиторно и самостоятельно, для современного образования является актуальной.

Главная проблема учебного плана бакалавриата для направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профили Английский язык и Немецкий язык / Русский язык и Английский язык, бакалавриат, 5 лет) в Горно-Алтайском государственном университете заключается в отсутствии курса по зарубежной литературе, считавшегося необъемлемой частью обучения будущего учителя иностранных языков при пятилетней подготовке специалиста. В нашей работе мы намерены обобщить собственный опыт компенсации недостающего курса по зарубежной литературе в рамках курса по чтению англоязычной художественной литературы, используя интегративный подход.

Сущность интегративного подхода среди прочих подходов описана в докторском диссертационном исследовании О.Н. Игны [3, 65], при котором профессионально-методическая подготовка обеспечивается через интеграцию методики обучения двоянным предметным областям. В нашей работе представлен пример интеграции методик обучения таким предметным областям, как иностранный язык и литература при подготовке бакалавров внутри одного профиля (английский язык).

На этапе постановки цели курса мы внесли изменения, добавив к имеющейся цели сформировать умение читать, понимать и анализировать аутентичные тексты на изучаемом языке и углубить знания студентов о странах изучаемого языка следующую часть: сформировать и углубить на базовом уровне представление о происходящих в англоязычных странах (с фокусом на Великобританию и США) литературных процессах. Таким образом, наряду с совершенствованием лексической, грамматической и коммуникативной компетенций мы предлагаем сформировать базовый уровень компетенции литературоведческой. За отсутствием лекционных часов курса использование текстов для чтения о литературном процессе в англоязычных странах на практических занятиях, обсуждение теории литературы и интерпретация непосредственного художественного произведения служат средством развития и повышения коммуникативной и литературоведческой компетенции.

Одним из важных навыков литературоведческой компетенции является навык воспринимать художественное произведение в историческом и культурологическом контексте. Курс ставит задачу чувствовать через оригинальные и переводные тексты литературный процесс, осознавать способность текста служить средством автоописания культуры, воспринимать литературные тексты и тексты критики как источники, создающие эффект эпохи и способствующие реконструкции культурного контекста литературы. Мы считаем, что переформулировка цели курса по чтению художественной литературы способствует решению

воспитательной задачи курса, которая призвана развивать у обучающихся представление о литературе как виде искусства.

Преподавание дисциплины по чтению англоязычной художественной литературы согласно учебного плана ведется на протяжении 8 семестров. В процессе преподавания курса мы ориентировались на чтение художественных текстов разных жанров. Среди них представлены такие жанры как драма (У. Шекспир, Р. Шеридан, О. Уайльд, Дж. Б. Пристли, С. Моэм, Дж. Б. Пристли), короткий рассказ (С. Моэм, Г. Честертон, К. Мансфилд, О. Генри, Л. Ричардс, Ш. Джэксон, Д. Паркер, К. Воннегут, Дж. Вудвард, др.), роман (У. Коллинз, О. Уайльд, С. Моэм, Э. Хэмингуэй, Дж. Б. Пристли, А. Мердок, Ф. Фицджеральд, Дж. Фаулз, др.), в том числе эпистолярный роман (Дж. Уэбстер), а также эссе (О. Уайльд, И. Во, Дж. Б. Пристли), травелог (Дж. Белл, Л. Аткинсон, Т. Аткинсон, С. Моэм) и литературный отзыв (Дж. Финдлейтер, А. Адкок, В. Вульф, Э. Чемберз, М. Бирбом, Т. Драйзер, И. Во, К. Мансфилд, Б. Шоу и др.).

Основными понятиями курса, относящимися к области литературы, являются «биография писателя», «автор», «авторство», «принцип автобиографизма», «исторический контекст произведения», «интертекстуальность произведения», «диалогичность произведений», «образ героя», «архетип образа», «сюжет», «метасюжет», «художественный метод», «английское возрождение», «английский классицизм», «английский романтизм», «английский реализм», «английский готический роман», «английский неоромантизм», «английский эстетизм», «английский модернизм», «английский постмодернизм», «жанр», «жанровое смешение», «авторская реальность», «авторский вымысел», «условность», «правдоподобие» и другие. Курс строится на знакомстве с биографией автора, исторической и культурной эпохой, в которой зарождается произведение, непосредственно с оригиналом художественного произведения. Преподаватель обеспечивает формирование у обучающихся базового представления о развитии литературных идей соответствующей эпохи, способствует познавательному процессу, направленному на изучение писателей и их творчества на данном историческом этапе, самостоятельному прочтению других произведений изучаемого автора. Студентам предлагается постигнуть целостный смысл иноязычного произведения, опираясь на понятия литературоведения «сюжет», «образ персонажа», «система персонажей», «тип повествования», «тропы», «психологизм», «творческая история произведения».

В ходе занятий через разные виды коммуникативной деятельности – ролевая игра, дискуссия, круглый стол – преподаватель способствует тому, чтобы обучающиеся выражали собственное видение содержания текста, ссылались на работы критиков времен творчества автора и научные статьи современных исследователей. Для подготовки к аудиторным занятиям студенты знакомятся с материалом учебников и учебных пособий под авторством

Л.В. Чернец, Е.В. Хализева, Вл.А. Лукова, В.А. Кухаренко, И.Р. Гальперина, Н.С. Гребенниковой, У. Эко и других ученых.

На примере произведений Оскара Уайльда, Сомерсета Моэма, Джона Пристли и Айрис Мердок приведем примеры заданий, обеспечивающих интеграцию методик обучения по иностранному языку и литературе на занятиях по чтению англоязычной художественной литературы.

Задания, направленные на знакомство с биографией писателя.

- Прослушайте видеозапись интервью с писателем (С. Моэм, Дж. Пристли, А. Мердок). Устно передайте ваше восприятие образа автора через его манеру речи, стиль беседы. Как запись передает исторический фон прошлой эпохи?

- Прочтите фрагмент из биографии автора (биография Джона Бэйли о своей супруге А. Мердок «Мемуары об Айрис Мердок» (1998), мемуарная проза С. Моэма «Подводя итоги» (1938)). Сравните мотивы фрагмента с мотивами в романе этого автора. Как писатель воспринимает творчество своих предшественников?

- Выявите элементы автобиографизма в произведении. Через какие элементы повествования выражается автобиографичность в романах С. Моэма «Лиза из Ламбета», «Луна и грош», «Пироги и пиво»?

Задание на ознакомление с документальной прозой автора.

- Ознакомьтесь с эссе/интервью автора. Сделайте тезисные заметки об отношении писателя к пьесе/театру своей современности. Каково авторское представление об эстетике красоты в сочинении О. Уайльда «Искусство и ремесленник» [11, 175–196]. Каким образом эти идеи выражены в романе «Портрет Дориана Грея»?

Задания, направленные на овладение системой понятий и терминов литературоведения, на проведение анализа художественного произведения.

- Выявите в тексте предложенные мотивы. Объясните, как они влияют на знаковую систему текста. «Дитя слова» А. Мердок: мотивы рая, ада, хождения по мукам, разговора с Богом, Темзы как хищницы, предопределенности судьбы и т.п. «Портрет Дориана Грея»: мотив эдема, соблазна, сказки, колдовского, похорон, наказания и т. п.

- Объясните, что общего в мотиве измены в романах «Театр» Моэма, «Дитя слова» Мердок, пьесе «Опасный поворот» Пристли. Сравните их с мотивом измены в романе Г. Флобера «Мадам Бовари».

- Из каких элементов текста складывается образ персонажа в произведении? Подтвердите и обоснуйте дихотомию образа Анны из рассказа «Непокоренная» Моэма, используйте результаты исследования Н. И. Черкаевой [8] и нашего [6]. Обоснуйте дихотомию категорий

«мужское»/«женское» в образах героев романа «Театр» Майкла Госселина и Долли де Вриз и ее значимость для передачи авторского замысла.

- Проследите архетипические характеристики образов персонажей в произведении. Например, лорд Гэнри и Бэзил Холлуорд в романе «Портрет Дориана Грея».

- Выявите жанровую принадлежность текста. Определите признаки притчи в романе «Портрет Дориана Грея», сценичности нарратива в романе «Театр». Какие мотивы сюжета позволяют отнести рассказ «Принцесса Сентябрь» Мозма к сказке, а какие к притче?

- Сравните признаки реализации фантастического в творчестве Мозма (роман «Маг»), Пристли (пьесы, роман «Дженни Вильерс»), Мердок (романы «Под сетью», «Единорог», «Дитя слова»).

- Проследите в указанном фрагменте художественного текста реализацию следующих типов времени по У. Эко: протяженность сюжета во времени (story time), протяженность дискурса во времени (discourse time), время чтения (reading time) [10, p. 54]. Как данные категории измерения «скорости текста» влияют на восприятие нарратива читателем?

- Определите, почему автору потребовался тот или иной художественный прием. Как объяснить сценичность нарратива романа «Портрет Дориана Грея», автобиографизм в романе «Лиза из Ламбета» и полифоничность в романе «Театр» Мозма, сатиричность пьес «Опасный поворот», «Инспектор пришел», «Ракитовая роща» Пристли и пьес «Шеппи», «Круг», «Сливки общества» (“Our Betters”) Мозма, прием мистификации в романе «Дитя слова» Мердок? Правомерно ли отнести роман «Пирог и пиво» Мозма к жанру экфрасиса / поэтологическому произведению?

Задания, направленные на знакомство с критикой творчества автора в России и за рубежом.

- Ознакомьтесь с научной статьей российского ученого. Обсудите в группе выводы исследования. Материалами могут послужить следующие работы: статья о первом упоминании О. Уайльда в русской печати Зинаидой Венгеровой (1892) [4]; наша публикация, подводящая итог творческому пути С. Мозма [5]; исследование творчества Дж. Пристли как драматурга [9]; исследование проблематики в романе «Замок на песке» А. Мердок [1].

- Прочтите отзывы критиков-современников на произведение писателя. Как изменяется восприятие темы/проблематики/символики текста с течением времени?

Задания, знакомящие с принципом преемственности в литературе.

- Прочтите материал об английском эстетизме и сравните идеи У. Пейтера и О. Уайльда [7, с. 392-399]. Сравните авторские замыслы в романах «Портрет Дориана Грея» и «Шагреновая кожа» О. де Бальзака. В чем проявляется принцип преемственности, опираясь на материал этих романов?

- Сравните образы персонажей в произведениях. Сравните имена героинь романов «Анна Каренина» и «Дитя слова»: Анна Каренина и Кити Щербацкая у Л. Толстого и Анна и леди Китти Джойлинг у Мердок. Объясните выбор таких имен у Мердок. Вспомните аллюзии к русской культуре в этом романе английской писательницы.

- Сравните темы пьес «Веер леди Уиндермир» Уайльда, «Леди Фредерик» Мозма и «Опасный поворот» Пристли. Как отличаются нравы героев этих драм от нравов героев общества, показанного в пьесе «Школа злословия» Р. Шеридана?

- Найдите характерные признаки художественного метода (романтизма, реализма, модернизма) в произведениях авторов. Определите, что делает романы «Дитя слова» и «Единогор» готическими романами в модернистскую эпоху?

- Прослушайте открытую лекцию из курса по зарубежной литературе 20 века преподавателей других вузов на указанную тему, например, из курса лекций д-р филол. наук О. Ю. Пановой (МГУ), канд. филол. наук Ю. В. Каминской (СПбГУ). Как эта лекция способствовала пониманию взаимосвязи читаемого вами произведения и литературной эпохи?

В ходе преподавания курса мы выработали несколько рекомендаций относительно того, как наиболее эффективно подойти к его ведению. Среди самых важных моментов в первую очередь укажем на четкое планирование списка авторов и их произведений относительно литературного процесса, проведение вводного занятия, способствующего пониманию исторического и культурного контекста в стране, в Европе, в том числе и в России. Важно использование биографического метода при знакомстве с творчеством художника, сравнительного метода, дающего возможность видеть тему/проблему/символику текста под иным углом.

Наш опыт работы показывает эффективность внедрения интегративного подхода в преподавании курса по чтению англоязычной художественной литературы студентам бакалавриата – будущим учителям иностранного языка. Как правило, обучающиеся проявляют большую мотивацию к познавательной деятельности, потому что получают возможность опираться на собственный багаж знаний, полученный на раннем этапе обучения. Эффективность интеграции методик обучения иностранному языку и литературе проявляется в стремлении многих студентов поделиться собственным осмыслением других близких им по духу художественных произведений. Несомненно, что со стороны преподавателя в этом случае требуется большая подготовка, тщательное продумывание объема чтения художественного текста в оригинале, в переводе, подборка литературоведческих текстов, материалов биографического и исторического характера, работ критиков и ученых.

В конечном итоге курс по чтению англоязычной художественной литературы с применением интегративного подхода лучше подготавливает студентов к написанию самостоятельного качественного научно-поискового исследования по теме курсовой или выпускной квалификационной работы, включающей апробацию в форме научной публикации.

Библиографический список

1. Асадзаде, Р. Ф. г. Проблема личности в романе А. Мёрдок «Замок на песке» // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 4 (37). – С. 200–205. – DOI 10.26140/bgз3-2021-1004-0048.
2. Буранок, О. М. Формирование литературоведческой компетенции будущих бакалавров-филологов (на примере хрестоматии «русская литература XVIII века: хрестоматия мемуаров, эпистолярных материалов и литературно-критических статей») // Вестник Самарского государственного технического университета. – Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanieliteraturovedcheskoy-kompetentsii-buduschih-bakalavrov-filologov-na-primere-hrestomatii-russkaya-literatura-xviii-veka>. – С. 35–39 [Дата обращения: 27.04.2025].
3. Игна, О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Игна Ольга Николаевна. – Томск, 2014. – 390 с.
4. Ерофеев, И. Ю. Оскар Уайльд в критике З.А. Венгеровой / И. Ю. Ерофеев // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2013. – № 4(14). – С. 124–131.
5. Кайгородова, М. А. У. Сомерсет Моэм – драматург, новеллист, романист / М. А. Кайгородова // Творчество Уильяма Сомерсета Моэма: литературное наследие писателя в иноязычном образовании: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 25–26 января 2024 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2024. – С. 72–98.
6. Кайгородова, М. А. Нравственное падение героини в рассказе С. Моэма «Непокоренная»: жертва или ведьма / М. А. Кайгородова // Языки и литература в поликультурном пространстве. – 2024. – № 10. – С. 88–96.
7. Луков Вл.А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений: 5-е изд., стер. / Вл. А. Луков – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
8. Черкаева, Н. И. Нравственные дихотомии в рассказе У. С. Моэма «Непокоренная» / Н.И. Черкаева // Творчество Уильяма Сомерсета Моэма: литературное наследие писателя в иноязычном образовании: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 25–26 января 2024 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2024. – С. 180–187.
9. Черноземова, Е. Н. Театральность прозы драматурга (на материале произведения Д.Б. Пристли «Дженни Вильерс: Повесть о театре») / Е. Н. Черноземова, Ю. В. Чернова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1–2. – С. 464–469.
10. Eco, U. Six walks in the fictional woods. 7th printing. Harvard University Press, 2001. – 153 p.
11. Wilde, O. Essays and Lectures. 4th edition. London: Metuen & Co. Ltd. 1913. – 244 p.

Е.В. Кашкина
(г. Воронеж, Россия)

ИСТОРИЯ РОДНОЙ СТРАНЫ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО ГОСУДАРСТВА НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В качестве основной цели статьи определяется представление современных подходов к преподаванию истории на факультете романо-германской филологии в рамках курса истории и культуры страны изучаемого языка. В нашем случае – истории Франции, который читается на французском языке и совмещается с практическими занятиями.

Ключевые слова: история страны изучаемого языка, новые подходы в преподавании истории на иностранном языке, французская история, история России.

E.V. Kashkina
(Voronezh, Russia)

HISTORY OF THE NATIVE COUNTRY THROUGH THE PRISM HISTORY OF A FOREIGN COUNTRY AT THE FACULTY OF LANGUAGES

Abstract. The main purpose of the article is to present modern approaches to teaching history at the Faculty of Romano-Germanic Philology within the framework of the course of history and culture of the country of the learnt language. In our case – the history of France, which is read in French and combined with practical classes.

Key words: history of the target language, new approaches to teaching history in a foreign language, French history, Russian history.

Современные подходы в преподавании истории и культуры стран изучаемого языка заключаются не только в органичном сочетании теории и практических знаний о ней, но также, на наш взгляд, в необходимости включения параллельных знаний об истории родной страны в периоды ключевых моментов мировой истории и эпох, объединяющих оба государства. Курс истории Франции, который читается на французском языке, на факультете романо-германской филологии рассчитан на два семестра. Основная цель и содержание курса заключается в том, чтобы познакомить учащихся с главными событиями французской истории и культуры, начиная с доисторического её периода и образования французской нации до настоящего времени. У России и Франции непрерывная государственная история, в которой есть множество перекрестных страниц и периодов, знание которых дополняют общую историческую картину, делают её целостной.

Традиционные подходы к преподаванию истории, как в средней школе, так и в вузе, предполагают изолированное изучение истории зарубежных стран и отечественной истории и культуры. Учащиеся подчас не могут сопоставить события, происходившие в мире с тем, что было в своей стране в определенные периоды. Эту проблему отмечает сопредседатель Российского исторического общества, научный руководитель Института всеобщей истории РАН академик Александр Чубарьян, предлагая «концепцию преподавания истории России слить с основами мировой истории». По его словам, в университетском курсе должны быть «отражены сюжеты, которые давно являются предметом оживленной дискуссии» [1].

Исследователи проблем преподавания истории в вузе А.Ю. Суслов, М.В. Салимгареев и Ш.С. Хамматов подчеркивают, что «современный подход к преподаванию и изучению истории в вузе предполагает внедрение в учебный процесс как можно больше интерактивных методов освоения образовательной программы и дидактических средств, способствующих формированию творческого, самостоятельного мышления студентов» [2]. Именно дискуссии-

онная основа лекционных и практических занятий, которая может включать альтернативные точки зрения и материалы зарубежных источников, является одновременно интерактивной. Она мотивирует студентов к речи на иностранном языке, особенно когда историческая и культурная тематика, касающаяся зарубежных стран, органично может включать в себя также сюжеты российской истории. Тем более, курс по истории России читается в вузе на первом году обучения и во многом обобщает знания, полученные в рамках школьной программы. Лекции и практические занятия по истории и культуре стран изучаемого языка, которые читаются и проводятся на соответствующем иностранном языке, в вузе начинаются на втором году обучения, во втором семестре.

В статье далее приводятся примеры того, как сделать так, чтобы в преподавании исторической дисциплины студенты могли видеть не только динамику развития страны изучаемого языка, но и её взаимодействие на некоторых этапах с историей нашей страны. Лекционный блок сопровождается практическим, который включает проблемные задания, касающиеся взаимоотношений, политических и культурных, двух государств. Такой подход способствует не только знакомству со страной изучаемого языка, но позволяет студентам увидеть с нового ракурса некоторые ключевые факты параллельной французской и русской истории. Глубоко укоренившееся восприятие своей глубинной вторичности исторической и даже языковой, не позволяет студентами взглянуть шире и глубже на многие страницы истории своей страны. Включение, даже фрагментарное, информации о родной истории и культуре в курсе зарубежной истории, может помочь разрушить комплекс индетерминированности и увидеть себя и свои достижения в общемировом историческом контексте. В хронологическом порядке представим несколько тем с примерными задачами и заданиями.

Первый лекционный блок содержит информацию, касающуюся доисторического периода Франции, включает также культурную составляющую, т. е. информацию о наиболее известных древних артефактах, наскальных рисунках в пещерах, мегалитов и др. На практическое занятие студентам дается также задание рассказать о доисторических памятниках на территории России, в родном городе, или в Воронежской области, в Костёнках, где располагается уникальная стоянка древнего человека:

- Existe-t-il dans votre region des campements des hommes préhistoriques? Des grottes qui aient servi de refuge à des hommes des cavernes? Décrivez-les.

Задается также дискуссионный вопрос о женских статуэтках, главная загадка их всех, в том числе и «палеолитических Венер» из Костёнок Воронежской области – какую роль они играли в жизни наших предков? – *Le mystère principal de tous, y compris les «Vénus paléolithiques» de Kostenkov – quel rôle ont-elles joué dans la vie de nos ancêtres?*

Вопросы на выбор ответа помогают как дать развернутый ответ, так и предложить свою версию о внешности палеолитических Венер, сравнить их особенности в зависимости от страны и региона:

Il y a des opinions différentes à ce sujet:

- *ce sont des symboles de fertilité,*
- *maîtresse des forces de la nature,*
- *êtres surnaturels,*
- *Votre Réponse....*

Следующий период – французское раннее средневековье, в культурном плане обычно представлено литературным произведением «Песнь о Роланде» (*Chanson de Rolland*). Здесь внимание студентов обращается на перечень народов, участвовавших в битвах, из которого следует исторический факт, что в 732 году уже существуют русские, русичи, русины, словенцы и другие названия народов, свидетельствующие о славянской общности и её присутствии на международной арене, в походе против арабского завоевания в виде организованных полков. Студентам предлагается соотнести этнонимы в произведении на французском языке с современными названиями народов и местами их расселения. Таким образом, доклад по теме оказывается не изложением уже много раз повторенных фактов, а сопровождается живым интересом и интригой. Студентам предлагается соотнести этнонимы в произведении с современными названиями народов. В ходе обсуждения возник также дискуссионный вопрос: на каком языке общались все эти легионеры, каким образом доносилась информация.

История брака Генриха 1 и Анны Ярославны, киевской княжны, в 1054 году всегда воспринимается с большим интересом. Несмотря на то, что это событие объединяет совершенно очевидно обе наши страны, остаются несколько вопросов, в частности: всё-таки, почему именно Франции так был нужен этот династический брак?

- *Pourquoi selon vous Henri I, le troisième roi des Capétiens a-t-il choisi sa femme si loin de son royaume?* (Почему Генриху 1, третьему королю династии Капетингов, так был необходим этот брак с принцессой из столь далёкой страны?)

- *Comment vous expliquez la phrase: Anne Russe est l'ancienne grand-mère des plusieurs dynasties européenne?* (Почему Анну Ярославну называют пра-пра-бабушкой европейских королевских династий?).

Эти вопросы пробуждают также познавательный интерес и стимулируют к поиску информации. Ответ на вопрос о причинах брака с русской княжной как способ легитимизации молодой выборной династии Капетингов благодаря породнению с одной из самых влиятельных, восходящих к византийским корням, династией в тогдашней Европе.

Как правило в теме об эпохе Возрождения говорят, как о периоде возвращения к античным традициям, когда в Европу вернулись произведения античных философов, изменившие понимание мира и человека, но не вовлекшие в эпоху перемен Русское государство. Начало эпохи Возрождения в России и во Франции имеет много общего. Например, монархи обоих государств Людовик XI и Иван III называются «собирателями земель», строителями централизованного государства. Время правления Ивана III – это расцвет зодчества, обращенного к византийским истокам. А форма Кремлевских палат, храмов и башен – это синтез итальянского Возрождения с русскими архитектурными традициями. Ответ на вопрос об особенностях французского Возрождения должен включать элементы сравнения культурной составляющей и политической ситуации в России: *Montrez que Louis XI et Ivan III furent des «grands rassembleurs de terre»*

Сравнение развития России и Франции в период правления Людовика XI и Ивана III – свидетельство включенности родной страны в общемировые процессы, где-то опережающей их, а не отсталого захолустья. Далее, подобным образом изучаются и последующие темы.

Подобные лекционные и практические занятия в курсе по истории и культуре Франции, включающие элементы информации о культуре России, построены таким образом, чтобы студенты могли видеть динамику исторического процесса и развития мировой культуры во взаимосвязи с этими процессами в родной стране. При ответе на вопросы практических занятий, презентаций и докладов перед студентами ставится задача показать взаимосвязь политических, экономических, социальных и культурных процессов как в стране изучаемого языка, так и кратко обозначить эти процессы в родной стране. Проблемные задания не только вызывают у студентов неподдельный интерес к мировой и родной культуре, пробуждают познавательный потенциал, но что немаловажно в современных условиях существования нашего общества – такие задания имеют большое воспитательное значение. Непридуманный драматизм истории обуславливает ее огромную воспитательную роль. В этой связи следует решительно отказаться от ошибочного мнения некоторых историков и методистов, выступающих против воспитательной роли истории [4].

В заключение следует подчеркнуть, что сегодняшние вызовы, стоящие перед нашей страной, перед системой образования, в частности языкового и исторического и их сочетания, требуют от преподавателя более гибкого подхода в преподавании зарубежной истории на иностранном языке. Ситуация, когда «недостаточная соотнесенность всемирной и отечественной истории, ориентация на заучивание фактов, а не на развитие критического мышления обучающихся и др.» [3] должна смениться диалогом времен и поколений. Особенно важно помочь учащимся осознать свое место в мировой истории, но и научить умению донести, в том числе до оппонентов, исторические факты на иностранном языке.

Библиографический список

1. Российским студентам готовят Манделу // Коммерсантъ. – № 128. – 19.07.2022. – С. 5. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5469558>
2. Рекомендации Всероссийского научно-методического совещания «Проблемы методологии исследований, инновационные и координация научно-образовательной деятельности в преподавании истории в высшей школе // Новая и новейшая история. – 2003. – № 3. – С. 26–27.
3. Синицын, О.В. Методологические аспекты подготовки учителя истории XXI века в условиях поликультурной образовательной среды // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сб. науч. тр. III Международ. форума по пед. обр-ю. – Ч. 2. – Казань: Отечество, 2017. – 204 с.
4. Суслов, А.Ю., Салимгареев, М.В., Хамматов Ш.С. Инновационные методы преподавания истории в современном вузе // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 70–85.

T.G. Klikushina
(Taganrog, Russia)

IMPLEMENTATION OF SEMANTIC MAPPING STRATEGY (SMS) IN TEACHING READING COMPREHENSION TO THIRD YEAR STUDENTS (ON THE BASIS OF THE STORY *THE PERFECT WOMAN* BY R. SHECKLEY)

Abstract. The article deals with the effectiveness of using the semantic mapping strategy in teaching 3rd-year students of the Faculty of Foreign Languages critical thinking, analytical reading and reading comprehension. It is noted that the method promotes the development of students' lexical competence, improves memory, facilitates the acquisition of foreign vocabulary, and develops critical and analytical thinking. The perception of the story *The Perfect Woman* by R. Sheckley is considered from a different gender perspective.

Key words: Critical thinking and reading comprehension, semantics, semantic mapping strategy (SMS), teaching vocabulary skills, vocabulary acquisition, perception.

Т.Г. Кликушина
(г. Таганрог, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО КАРТИРОВАНИЯ (СМС) ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ТРЕТЬЕМ КУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «ИДЕАЛЬНАЯ ЖЕНЩИНА» Р. ШЕКЛИ)

Аннотация. В статье рассматривается эффективность использования стратегии семантического картирования при обучении студентов 3 курса факультета иностранных языков критическому мышлению, аналитическому чтению и пониманию прочитанного. Отмечается, что метод способствует развитию лексической компетентности студентов, улучшает память, облегчает овладение иностранным словарным запасом, развивает критическое и аналитическое мышление. Рассматривается восприятие рассказа *The Perfect Woman* by R. Sheckley с разной гендерной точки зрения.

Ключевые слова: Критическое мышление и понимание прочитанного, семантика, стратегия семантического картирования, лексические навыки, обучение лексическому навыку, усвоение словарного запаса, восприятие.

Reading is a complex process of thinking, processing and interpreting the information in order to draw the meaning hidden by the authors between the lines. We adhere to the point of

A.W. Heilman, T.R. Blair and W.H. Rupley's view according to whom: «1) reading is interacting with language that has been coded into print;

2) the product of interacting with the printed language should be comprehension;

3) reading ability is closely related to oral language ability;

4) reading is an active and ongoing process that is affected directly by an individual's interaction with his environment» [1, 4].

But most of the students don't even think about the purpose of reading, they just do it because they were given the task to read the story or a book for the lesson, so they read for the sake of getting the mark and not for the sake of obtaining something from the story or the book. Of course, we shouldn't be so biased against modern generations of students. Nevertheless the question of understanding and comprehension of the text under study will of course depend on the task. We know that there are several purposes of reading: 1) reading to search for simple information; 2) reading to skim; 3) reading to learn from the text; 4) reading to integrate information, to write and to critique texts; 5) reading for general comprehension, etc. The most important thing nowadays is to make the students interested in the process of reading, make them understand and see between the lines, teach them how to read properly, get the information, knowledge, learn new vocabulary, use vocabulary skills in the right direction and not get bored by the tasks and questions to the story or a text. The best thing is to apply the semantic mapping method while reading a new short story.

Semantic mapping strategy (SMS) is not a new method used in teaching students how to read, work with the vocabulary, etc. Different scholars called it according to the aims they had for an object of their studies: cognitive networks, semantic webbing, semantic networks, plot maps, etc. [5, 49–70].

M. B. Hanf calls semantic mapping strategy «a simple technique of structuring information in graphic form [...]. For the purpose of vocabulary expansion, semantic mapping strategy extends knowledge by display, in categories, world related to another word. It diverse from semantic attributes listing essentially by showing the categories» [3, 223–225]. -

According to J.E. Heimlich and S.D. Pittelman «semantic mapping strategy is one type of graphic organizer. It helps students visually organize and graphically show the relationship between one piece of information and other» [2, 44].

We consider the semantic mapping strategy to be an illustrated, visualized conceptual graphic cell of words, abstract notions and ideas, perceptions represented as small constituent parts of a much larger organism serving to visualize thought.

To create a semantic map (SM) of the short story we are to follow some steps:

1. Choose a story with a provocative, dubious title and the unusual plot.
2. Show the title to the students, write it in the center of the sheet or board.

3. Ask the students to name the words that are associated with it, i.e. the title.
4. Help the students by asking the trigger questions, by giving word combinations and collocations, synonyms, antonyms, etc.
5. Group the words and associations given by the students into small clusters on the basis of logic and semantic relativeness, and place them around the main concept (the title) in the centre.
6. Finish the semantic map collectively. Read the story and find out if the associations were the correct ones and corresponded to the semantic map you've created.

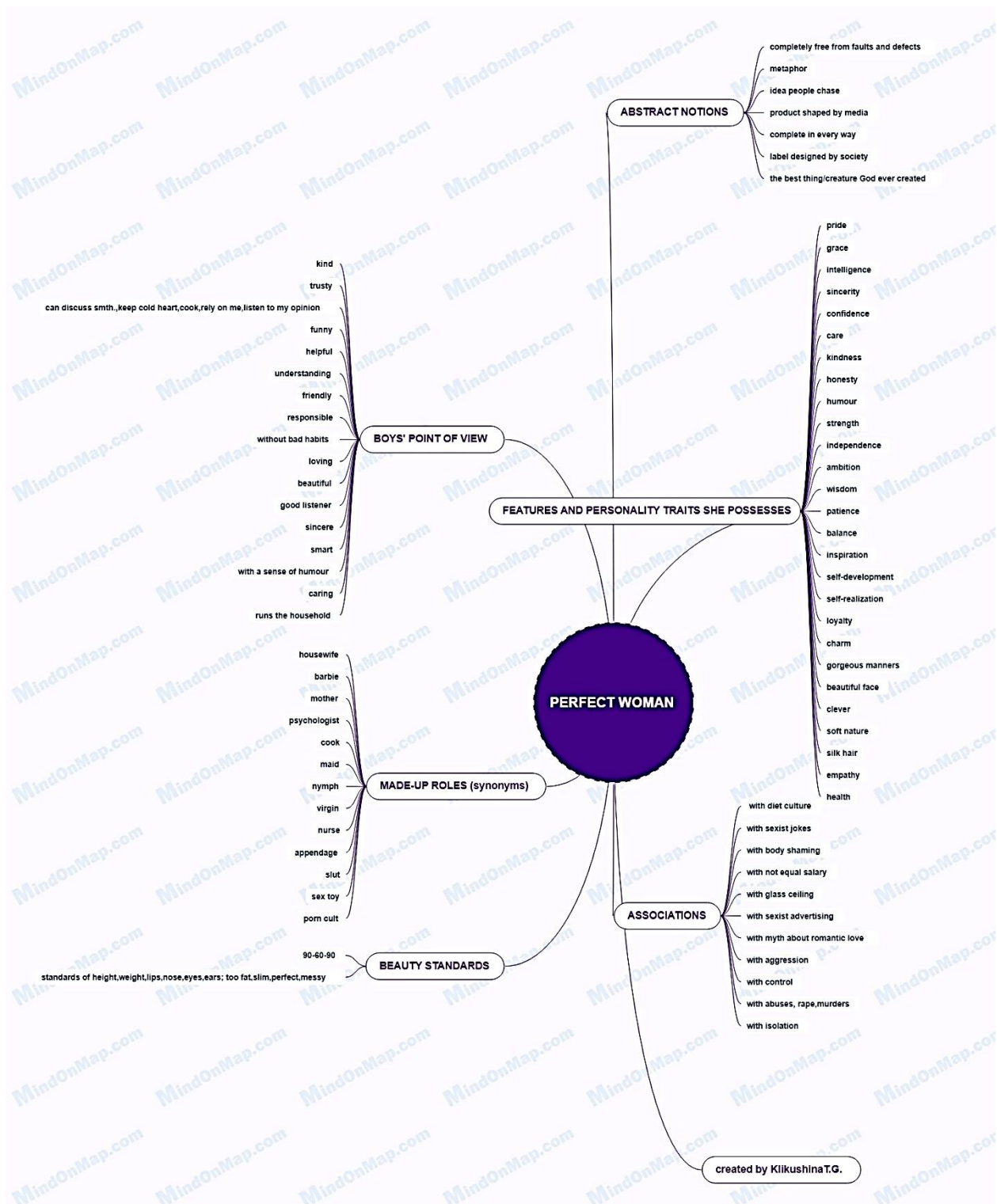
The steps may vary, the process depends on whether the students do it for the first time or not. The steps 1–6 are used just for the beginners, for the upper-intermediate and advanced students we may add four more steps:

7. Create your own semantic map based on the title of the story.
8. Compare your own semantic map with your groupmates, share new words and expressions, use them in the topic of your own, make up a short story on their basis, etc.
9. Read the story and make another semantic map on the basis of the contents, compare if the meaning of the title remains the same or needs another interpretation due to the changed perception of the story and another conceptual, critical, visual rethinking and new cluster building.
10. Ask the students make the analysis of the story with the interpretation of both of the semantic maps (it will be more interesting if there are male and female representative in the group, because their points of view may vary due to gender differences) or make a project based on the central concept.

During the Practical course of English with the third grade students (8 girls and 2 boys) we decided to make a semantic map based on the story *The Perfect Woman* by R. Sheckley [4]. The story represents a nice example of a science fiction genre. The events take place in the year three thousand. The main problem raised by the author is the dilemma who can be called the Perfect Woman in this world: the Primitive Woman represented by a human being or the Modern Woman, an android like creature. So, the question is not an easy one, the title of the story is a silent one and doesn't give the clue to the contents of the story that gives the students free opportunity to critical perception of it and free associations that appear right immediately when they see the title of the story.

The students were asked to make their semantic maps themselves after the explanation of the SMS creation. Next lesson we combined all their ideas into one unified SM. The results can be seen in the Chart 1 created with the help of MindOnMap site.

Chart 1. The concept of the title «Perfect woman» before reading the story

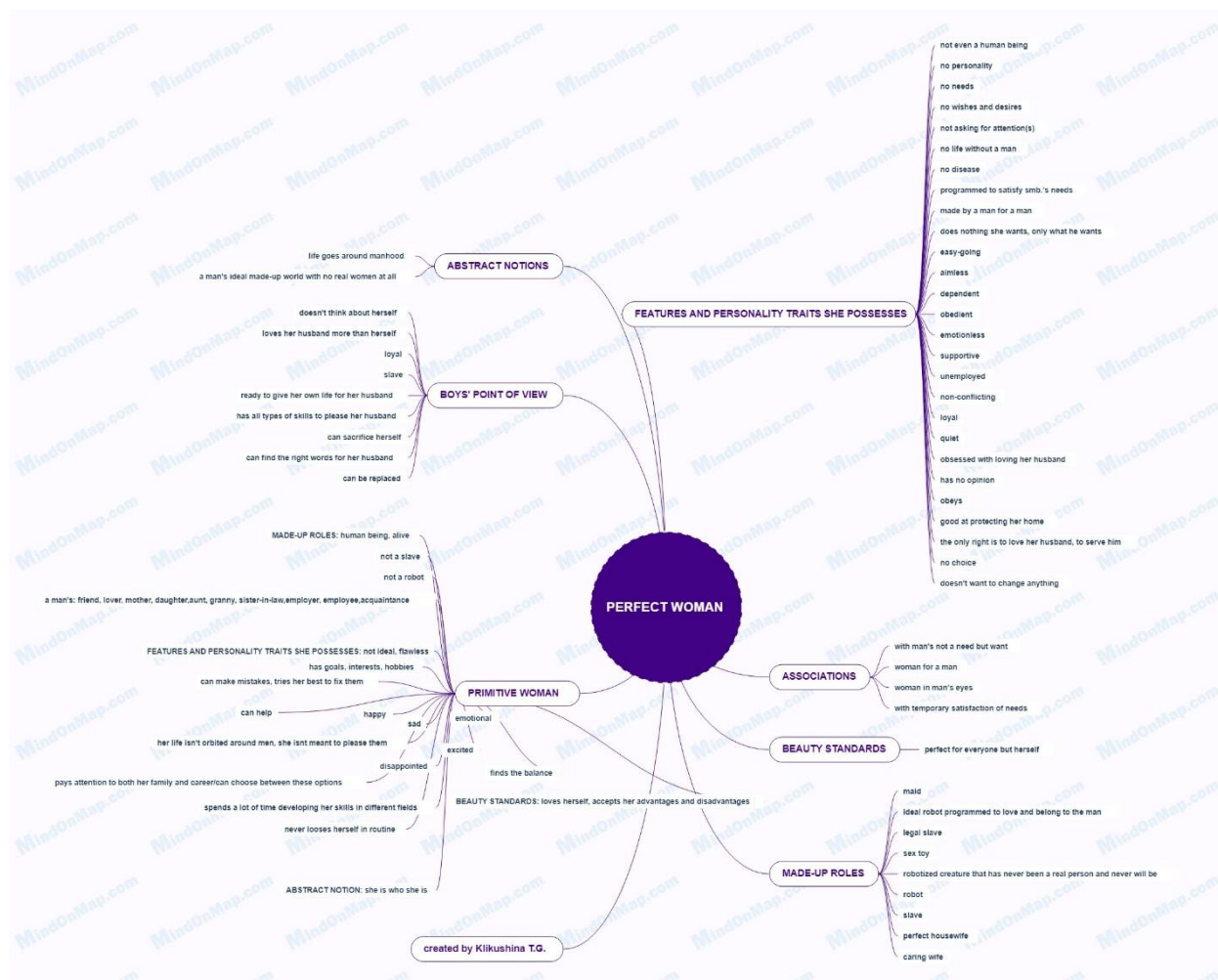


Analyzing the data from the SM given by the students we grouped the words, word combinations and associations into several basic concepts: made-up roles (synonyms), beauty standards, associations, features and personality traits she possesses, abstract notions and boys' point of view (that partly coincides with the "features and personality traits she possesses" concept). Judging from the chart we see that mostly all the perceptions were right and the students characterized the perfect woman as a human being and only two female opinions gave the definition of something not human

being like: “Barbie”, “sex toy”. Moreover, most of the female opinions were gender prejudiced. What impressed us more was the number of words given by male students, only 17.

The next step was to create another SM based on the story, but after reading it. So, the students read the story and made their own SMs right at the lesson. Again we combined all the data from their SMs and made another chart on the basis of their perception and evaluation of the story. The results can be seen in Chart 2.

Chart 2. The concept of the title «Perfect woman» after reading the story



Again analyzing the data from the SM given by the students we grouped the words, word combinations and associations into several basic concepts: made-up roles (synonyms), beauty standards, associations, features and personality traits she possesses, abstract notions and boys' point of view (that partly coincides with the “features and personality traits she possesses” and “made-up roles” concepts). But this time we received a new concept “Primitive woman” with its subconcepts, new clusters: made-up roles (synonyms), beauty standards, features and personality traits she possesses, abstract notions given by a female student and her own point of view who really can be called a perfect woman. What struck us most was the number of words and associations given by male students (only 9). But this time their data corresponded with the two basic concepts

at least with one word or association: made-up roles (synonyms), features and personality traits she possesses.

Thus, we see that conceptual, critical, visual rethinking and evaluation of the story maybe different and based not only gender basis, but on problematic title of the story that makes the students think much deeper than they used to. SMS is a perfect technique to improve reading comprehension, to find out the essence of the content and the meaning of the vocabulary of the story, to motivate the students percept the common words and the plot in quite a different way, and to assess the students' work more accurately.

Библиографический список

1. Heilman, A.W., Blair, T.R., Rupley, W.H. Principles and Practices of Teaching Reading (5th Ed). Ohio: Bell & Howell Company, 1981. – 568 p. URL: – https://archive.org/details/principlespracti0000heil_s8o3 [Accessed: 05.03.2025].
2. Heimlich, J.E., Pittelman, S.D. Semantic Mapping: Classroom Application. Delaware: International Reading Association, 1986. – 60 p. – URL: <https://archive.org/details/semanticmappingc0000heim> [Accessed: 01.03.2025].
3. Hanf, M.B. Mapping: a technique for translating reading into thinking // The Journal of Reading, 1971. – Pp. 225–223. – URL: <https://scispace.com/papers/mapping-a-technique-for-translating-reading-into-thinking-sia9mtcv12>; <https://eric.ed.gov/?id=EJ032524> [Accessed: 10.04.2025].
4. Sheckley, R. The perfect woman. – URL: <https://lingualeo.com/id/jungle/the-perfect-woman-by-robert-sheckley-452891> [Accessed: 10.04.2024].
5. Situmorang, R. The effect of semantic mapping strategy on students' reading comprehension at the ninth-grade students of SMP Raksana Medan // KAIROS ELT JOURNAL. – Vol. 1. – No. 2, August 2017. – Pp. 49–70. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/267033084.pdf> [Accessed 10.02.2025].

М.С. Колос

(г. Минск, Беларусь)

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье выделяются и описываются основные характеристики понятия «функциональная грамотность» в обучении иностранным языкам. Представлено авторское определение данного понятия применительно к обучению иностранным языкам, отражающее выделенные характеристики.

Ключевые слова: функциональная грамотность; иностранный язык; учреждение общего среднего образования; практико-ориентированность; ситуативность; метапредметность; метакогнитивность; инструментальность.

M.S. Kolos

(Minsk, Belarus)

MAIN CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF 'FUNCTIONAL LITERACY' IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article examines the fundamental characteristics of the concept of “functional literacy” in the context of foreign language education. The author proposes a definition of functional literacy in foreign language teaching that integrates the identified characteristics.

Key words: functional literacy; foreign language; institution of general secondary education; practice-orientation; situationalness; metadisciplinarity; metacognitivity; instrumentality.

Одной из тенденций развития современного общего среднего образования в Республике Беларусь является ориентация на развитие у обучающихся умений, значимых для успешного функционирования в быстро меняющемся мире. Особую значимость для адаптации и ориентации личности в поликультурном информационном обществе приобретают коммуникативные умения общения и работы с информацией на иностранном языке (ИЯ), что требует формирования у будущих выпускников учреждений общего среднего образования функциональной грамотности (ФГ) в области ИЯ.

Современные научные источники предлагают множество различных трактовок понятия «функциональная грамотность». Актуальные интерпретации отражают изменения в образовательных потребностях и глобальных социокультурных тенденциях. Так, на этапе возникновения и становления понятия «функциональная грамотность» она в основном определялась как способность читать и писать на уровне, достаточном для решения повседневных задач. Сегодня понимание ФГ затрагивает более широкий спектр составляющих, которые оказывают влияние на эффективное функционирование личности в современных социокультурных условиях: способность к решению проблем, цифровая грамотность, готовность к межкультурной коммуникации и др.

Для нас представляется актуальным рассмотреть, как рост актуальности и обновлённое понимание проблемы ФГ отразились в современных дидактических исследованиях. При этом следует отметить, что в лингводидактических исследованиях предпринято не так много попыток выделить сущность ФГ применительно к ИЯ: в определениях, которые мы находим в научной литературе, авторы чаще оперируют общепедагогическими трактовками. Следовательно, выделение ключевых характеристик понятия также позволит нам определиться с собственным пониманием ФГ применительно к ИЯ.

Анализ авторских концепций и интерпретаций понятия «функциональная грамотность» в исследованиях в области образования позволил выделить следующие его ключевые характеристики: 1) практико-ориентированность; 2) ситуативность; 3) метапредметность; 4) метакогнитивность; 5) инструментальность.

Конкретизируем выделенные характеристики ФГ в отношении обучения ИЯ.

Несмотря на многообразие точек зрения на сущность ФГ в образовании, одними из основных характеристик, которые исследователи вкладывают в определение понятия, явля-

ются практико-ориентированность и ситуативность. Под *практико-ориентированностью* подразумевается, что приобретаемые в процессе обучения знания, навыки и умения должны быть применимы к реальным ситуациям и задачам. В контексте обучения ИЯ это означает, что обучающиеся должны получать опыт успешного использования социокультурных знаний, речевых навыков и умений, универсальных учебных действий в ситуациях общения на ИЯ и в учебно-познавательной деятельности. *Ситуативность* подразумевает способность обучающихся адаптировать приобретённые знания, навыки, умения к речевой ситуации и применить их в конкретных социокультурных условиях.

Распространённым является взгляд исследователей на ФГ как на метапредметный образовательный результат. Сравнивая традиционную систему знаний, умений и навыков, с одной стороны, и ФГ, с другой, А. И. Жук, О. Л. Жук, С. Н. Сиренко и др. указывают в качестве отличительной черты ФГ универсальную способность обучающихся осуществлять перенос знаний, навыков, умений в новые учебные и внеучебные ситуации [3, 30]. *Метапредметность* как характеристика ФГ в обучении ИЯ понимается нами как владение учащихся умениями работать с иноязычной информацией и осуществлять перенос знаний, навыков, умений на разные ситуации в рамках различных ситуаций и сфер общения на ИЯ.

Давая определение понятию «функциональная грамотность» или уточняя характеристики, которыми должна обладать функционально грамотная личность, И. Ю. Алексашина, Е. П. Ковалевич, И. В. Томашева и другие учёные отмечают умения и способности, связанные с метакогнитивными: способность к нахождению оптимальных способов решения проблем [2, 133], умения строить алгоритмы различных видов деятельности, рефлексивные умения и т.д. [1, 4]. Актуализация умений метакогнитивной регуляции как составляющей ФГ позволяет выделить *метакогнитивность* как характеристику понятия, которую в рамках обучения ИЯ мы понимаем как владение обучающимися стратегиями межличностного взаимодействия; планирования, организации и регуляции самостоятельной учебно-познавательной деятельности на базе имеющихся знаний и опыта решения задач.

Наконец, ключевой характеристикой ФГ, на наш взгляд, является *инструментальность*, поскольку обусловленные ситуацией знания, навыки, умения и опыт предшествующей деятельности выступают как инструменты реализации личностью собственных целей. Под инструментальностью понимается, что социокультурные знания, речевые и учебно-познавательные умения являются средствами решения ситуативных задач, помогающими личности ориентироваться во взаимодействии с социумом.

Актуализируя выделенные характеристики ФГ применительно к обучению ИЯ, мы определяем её как владение умениями устной и письменной коммуникации, самостоятельной информационно-аналитической и учебно-познавательной деятельности на ИЯ на уровне, ми-

нимально допустимом и достаточном для целесообразного и эффективного использования умений в решении личностно и социально значимых ситуативных задач (коммуникативных, познавательных, творческих) в рамках социально-бытовой, социально-познавательной, социально-культурной, академической, профессионально-трудовой сфер общения.

Таким образом, на современном этапе исследования проблемы формирования ФГ в лингводидактике её необходимо рассматривать как понятие, интегрирующее следующие основные характеристики: практико-ориентированность, ситуативность, метапредметность, метакогнитивность и инструментальность. В нашем определении ФГ мы отражаем выше обозначенные характеристики, ключевой из которых является инструментальность, а также уточняем потенциальный функциональный контекст социального взаимодействия на ИЯ будущих выпускников учреждений общего среднего образования.

Библиографический список

1. Алексашина, И.Ю. Функциональная грамотность как ситуативная характеристика личности // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, 2024. – № 1(63). – С. 4–5.
2. Ковалевич, Е.П., Томашева, И.В. Формирование некоторых аспектов функциональной грамотности в процессе обучения студентов педагогического вуза иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков, 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 131–136.
3. Функциональная грамотность обучающихся: учебно-методическое пособие по специальностям профиля 01 Педагогика / А.И. Жук, О.Л. Жук, С.Н. Сиренко, И.В. Гордеева. – Минск: Аверсэв, 2025. – 239 с.

О.В. Кравец, Д.В. Тимошенко
(г. Таганрог, Россия)

СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ ESP

Аннотация. В данной статье рассматриваются подходы к освоению специализированного лексикона, которые обучающиеся могут использовать для изучения английского для специальных целей (ESP), чтобы понимать тексты своих предметов и общаться в своей профессиональной сфере. В статье представлен ход рассуждений по каждому подходу, демонстрирующий какой из них обучающиеся, предприняв определенные шаги, могут применить. В заключение делается вывод о том, что обучающимся необходимо интегрировать рассмотренные подходы, чтобы улучшить своё овладение английским для специальных целей (ESP).

Ключевые слова: английский для специальных целей, коллокация, терминология специальности, словарный запас, стратегии изучения языка.

O.V. Kravets, D.V. Timoshenko
(Taganrog, Russia)

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN THE ESP COURSE

Abstract. This article discusses approaches to mastering specialized vocabulary that students can use to learn English for Special Purposes (ESP) in order to understand the texts of their subjects and communicate in their professional field. The article presents a course of reasoning for each approach, demonstrating which of them students, having taken certain steps, can apply. In conclusion, it is concluded that students need to integrate the considered approaches in order to improve their mastery of English for Special Purposes (ESP).

Keywords: English for special purposes, collocation, specialty terminology, vocabulary, language learning strategies.

Дадли-Эванс и Сент-Джон [2] считают, что преподаватели ESP не должны преподавать технические слова, но должны проверять, понимают ли учащиеся технические слова, которые используются для второстепенной цели в качестве вспомогательного материала упражнения.

Мы считаем, что преподаватели ESP должны учить словам. Мы согласны с Р. Джорданом [3], который считает, что специалисты могут не испытывать значительных трудностей с техническими словами, но и у преподавателя, который ими не владеет, также могут возникнуть большие трудности.

Соответствующим подходом к обучению специальным словам является лексический подход. Лексический подход соответствует принципу, согласно которому лексика имеет и должна иметь центральное место как основная часть любого языка. Фрагменты часто используются в общении, особенно когда учащиеся стремятся удовлетворить свои основные коммуникативные потребности.

В случае учащихся ESP, иногда они пытаются проявить творческий подход и соединить одну часть лексической фразы с другим словом, чтобы сделать ее лучше звучащей. Коллокации имеют большое значение в изучении ESP, потому что учащиеся должны уметь их идентифицировать и иметь осознание. Использование лексических фрагментов улучшает написание и речь учащихся; также они должны уметь различать между их высокой частотой и низкой частотой различий.

Такое мнение, что беглость и точность речи является результатом извлечения и комбинации готовых фрагментов языка широко разработано. Большинство студентов ESP отождествляют ESP с определенной терминологией специальности изучаемого ими курса. Существуют различные ограничения, в зависимости от того, насколько сильно лимитировано использование слова в узкой области [3].

ESP рассматривается как подход, он воплощается в изучении определенного языка, использовании определенного учебного материала или методики. Иными словами, ESP определяет положение, которое задает требования к уровню языка и к контексту обучения. И, таким образом, задает приоритет потребности в обучении. Потребность в обучении опреде-

ляется по тем причинам, по которым студент обучается английскому языку специфического содержания.

Х. Баструкмен [1] полагает, что “техническая лексика” является подмножеством специализированной лексики и ее использования сходно в какой-то мере с использованием всех видов лексики. Он считает необходимым подготовить студентов к работе с большим объемом технических терминов из специализированных текстов. Мы полагаем, что преподаватели иностранных языков на курсах ESP должны быть знакомы с ключевой лексикой своей области и разрабатывать учебные программы, которые интегрируют как предметные знания, так и общие правила английского языка.

Дадли-Эванс и Сент-Джон [2] выделяют два типа лексики в контексте английского для специальных целей (ESP): общую лексику с высокой частотностью и специализированную лексику, имеющую конкретное значение в определенной области. Авторы утверждают, что процесс обучения словарному запасу в рамках ESP аналогичен обучению английскому языку общего назначения. Основное различие заключается в различении словарного запаса для понимания и для воспроизведения. Также существуют другие аспекты, такие как грамматические и лексические единицы, однокоренные слова и некогнатные термины. Они рекомендуют использовать однокоренные слова для работы с технической лексикой.

Авторы подчеркивают полезность лексического подхода в обучении ESP. Многие студенты ассоциируют "словарный запас" исключительно со "словами", что приводит к их стремлению переводить профессиональные тексты дословно, упрощая сложные лексические фразы до отдельных слов. Преподаватели должны акцентировать внимание учащихся на существовании более крупных лексических единиц.

ESP рассматривается как интеграция изучения предмета и английского языка, что может значительно повысить мотивацию студентов, так как они могут применять полученные знания в своей профессиональной сфере – будь то юриспруденция, информатика, бизнес или туризм. Умение использовать изучаемый словарный запас и структуры в специальном контексте способствует повышению их заинтересованности.

Тем не менее, ESP акцентирует внимание на языке в контексте, а не на грамматике и языковых структурах. Интересно отметить, что слова в рамках ESP воспринимаются как более сложные по сравнению с обычными словами, что требует большего времени на их изучение. Это может быть связано с тем, что в ESP часто встречаются коллокации, для правильного использования которых требуется больше когнитивных усилий. В английском языке существуют определенные типы словосочетаний; особенно сложными являются те, которые могут вызывать ошибки у студентов из-за отсутствия переводческой эквивалентности между их родным языком и английским. Преподаватели должны помочь учащимся освоить специ-

фические словосочетания, что будет наиболее эффективно при осознании студентами тенденций сочетания слов.

Современные методисты утверждают, что новые слова усваиваются не механически, а ассоциативно. В преподавании ESP роль преподавателя заключается в том, чтобы выступать посредником между текущим уровнем знаний учащихся и их следующими потребностями. Задача преподавателей состоит в систематизации английского словарного запаса. Современные достижения в области технологий могут помочь в сборе и анализе актуальных специализированных материалов (ESP), как разговорных, так и академических, для более точного описания лексических оборотов и словосочетаний.

Рассмотрим, какие стратегии изучения языка предпочтительно использовать учащимся на занятиях ESP. Задачей учащихся было применять различные стратегии понимания незнакомых слов в контексте и озвучить логику рассуждения.

Цель учащихся была понять следующий отрывок.

The Antarctic is the most remote continent and the last to be discovered. It is the only continent without an indigenous human population. In the past it had a warm climate, supporting luxuriant vegetation and large animals, but the climate deteriorated over the last 30 million years, once the great continent Gondwana had drifted apart. This region is the earth's major heat sink and contains ninety per cent of the world's ice and nearly three-quarters of its fresh water. Only two per cent of the continent is not covered by ice, and life retains a tenuous foothold there. Nearly half of Antarctica's coastline is hidden by thick floating ice shelves or glaciers, and the rest is surrounded by icebergs down to depth of 15 meters or more, which limits coastal life.

1. Анализ морфологии слова.

Ход рассуждения:

Слово "deteriorated" состоит из корня "deteriorate" и суффикса "-ed", который указывает на прошедшее время. Я знаю, что "deteriorate" означает ухудшаться, следовательно, "deteriorated" будет означать, что климат ухудшился в прошлом. Это помогает мне понять, что климат Антарктики изменился к худшему.

2. Ассоциации с известными терминами.

Ход рассуждения:

Слово "Gondwana" вызывает у меня ассоциации с геологией и древними континентами. Я помню, что это был один из суперконтинентов, который существовал миллионы лет назад. Это знание помогает мне понять, что изменение климата связано с движением континентов.

3. Использование синонимов и антонимов.

Ход рассуждения:

В данном предложении говорится о том, что "жизнь сохраняет хрупкое положение". Слово "tenuous" может быть связано со словами "слабый" или "неустойчивый". Это подсказывает мне, что жизнь в Антарктике неустойчива и может быть под угрозой.

4. Контекстуальные подсказки (синтаксические и семантические).

Ход рассуждения:

Фраза "*the earth's major heat sink*" подразумевает, что Антарктика играет важную роль в регулировании температуры планеты. Я знаю, что "*heat sink*" – это объект или материал, который поглощает и сохраняет тепло. Это помогает мне понять важность Антарктики для климата Земли.

5. Группировка слов по темам.

Ход рассуждения:

Я могу сгруппировать слова из текста по темам: климат (*warm climate, deteriorated*), география (*continent, coastline*), экология (*life retains a tenuous foothold*). Это помогает мне лучше организовать информацию и запомнить ее.

6. Контекстуальные подсказки (синтаксические и семантические).

Учащиеся могут использовать контекстуальные подсказки для понимания новых слов, анализируя, как они используются в предложении.

Ход рассуждения: Когда я сталкиваюсь с новым словом, я стараюсь обратить внимание на его окружение в предложении. Например, в фразе *life retains a tenuous foothold there* я замечаю, что слово *retains* подразумевает сохранение чего-то, а *tenuous* указывает на нечто слабое или неустойчивое. Это подсказывает мне, что *foothold* может означать некую позицию или основу, которая не является прочной. Я понимаю, что речь идет о жизни в условиях, где она может легко исчезнуть или измениться.

7. Сравнение с родным языком.

- Ход рассуждения: Когда я встречаю новое слово, я часто пытаюсь найти его аналог в своем родном языке. Например, если я читаю слово *global*, я вспоминаю его русский эквивалент *глобальный*. Я знаю, что это слово используется для описания чего-то, что охватывает весь мир или имеет всемирное значение. Это знание помогает мне лучше понять контекст использования слова в тексте. Если текст говорит о глобальных изменениях климата, я могу связать это с теми проблемами, которые обсуждаются и в моей стране.

Эти стратегии помогают учащимся не только понимать незнакомые слова в контексте, но и развивать навыки критического мышления и анализа информации. Преподаватели могут поощрять студентов использовать эти стратегии на занятиях ESP для более глубокого понимания специализированной лексики и улучшения их языковых навыков в профессиональной сфере.

Таким образом, сочетание различных стратегий изучения языка позволяет учащимся более эффективно осваивать специализированный словарный запас в рамках ESP и общего английского языка. Преподаватели должны поощрять студентов использовать эти стратегии на занятиях для улучшения их навыков понимания и использования языка в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Basturkmen, H. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. – Режим доступа: – <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/-10.4324/9781410617040/ideas-options-english-specific-purposes-helen-basturkmen>
2. Dudley-Evans, T. and St. John, M. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. – Режим доступа: https://www.academia.edu/-22895053/Developments_in_English_for_specific_purposes_a_multi_disciplinary_approach_Tony_Dudley_Evans_and_Maggie_Jo_St_John_Cambridge_Cambridge_University_Press_1998_301_pp
3. Jordan, R. R. *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. – Режим доступа: https://www.academia.edu/3202753/English_for_academic_purposes_A_guide_and_resource_book_for_teachers

Т.В. Куклина
(г. Таганрог, Россия)

МОБИЛЬНЫЕ ПОДКАСТЫ И ВИДЕОКАСТЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Представленная статья посвящена теме применения мобильных цифровых образовательных ресурсов на занятиях по немецкому языку, в частности подкастов и видеокастов. Автор приводит их цифровые характеристики, рассматривает дидактические особенности, указывает на методическую значимость использования на занятиях по немецкому языку. Приводятся примеры подкастов и видеокастов для изучающих немецкий язык.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы; подкасты; видеокасты; повышение мотивации; оптимизация учебного процесса; развитие компетенций.

T.V. Kuklina
(Taganrog, Russia)

MOBILE PODCASTS AND VIDEOCASTS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The presented article is devoted to the use of mobile digital educational resources in German language classes, in particular podcasts and videocasts. The author provides their digital characteristics, examines didactic features, and points out the methodological importance of using them in German language classes. Examples of podcasts and video clips for German language learners are provided.

Key words: digital educational resources; podcasts; video clips; motivation enhancement; optimization of the educational process; competence development.

Цель данной статьи – изучить эффективность применения мобильных подкастов и видеокастов на занятиях немецкого языка с целью развития и совершенствования коммуникативных навыков.

В современном мире цифровые технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни. Система образования также претерпевает изменения, поскольку в процесс обучения включаются мобильные цифровые образовательные ресурсы. Примерами таких мобильных цифровых ресурсов, активно применяемых на уроках иностранного языка, являются подкасты и видеокасты [4].

Рассмотрим данные виды обучающего контента.

Подкаст – формат аудиоконтента, который представляет собой запись или фрагмент записи, доступной для прослушивания в режиме онлайн или скачивания посредством сети Интернет.

Подкасты по иностранному языку могут быть представлены по уровням владения языком в формах беседы, интервью, аудиодрамы, рассказа. Они могут фокусироваться на различные тематики, такие как обучение языку, актуальные новости, разговорные практики, культура, история, наука, технологии и др. Каждый подкаст доступен для широкой аудитории, изучающих язык [2].

Наряду с подкастами на уроках иностранного языка активно применяются видеокасты.

Видеокаст – это разновидность подкаста, в котором информация представлена в виде видеозаписи. Они могут содержать как зрительный, так и аудиальный контент, что позволяет пользователям получать информацию не только зрительным, но и слуховым путем.

Видеокасты доступны через интернет и могут быть как образовательными, т. е. включать в себя обучающие материалы, серии интервью или документальные рассказы о различных событиях, так и развлекательными. Подчеркнём, что этот образовательный ресурс может быть специально адаптирован для обучения иностранному языку, предлагая материалы от простых уроков для начинающих до продвинутых дискуссий для экспертов. Этот медиаформат также может охватывать темы от актуальных научных исследований до путеводителей по различным культурам [1].

Дидактическую значимость видеокастов трудно переоценить, она обуславливается следующими характеристиками: актуальность информации, аутентичность, интерактивность, многоканальное восприятие и многофункциональность. По мнению Е.Н. Солововой, видеокаст несет в себе больше ценных материалов, чем любой другой вид предоставления информации, т. к. в нем содержится визуальный контент, что помогает понять и запомнить не только фактическую информацию, но и особенности иностранной речи в конкретной

коммуникативной ситуации [3]. При просмотре видеокаста с изображением говорящего у обучающихся есть возможность увидеть эмоции, движение артикуляционного аппарата. Кроме того, видеокаст помогает в активизации речемыслительной деятельности, т. к. является «фундаментом» для дальнейшей практики разговорной речи.

Одним из примеров подкастов является подкасты издательства Deutsch perfekt [8].

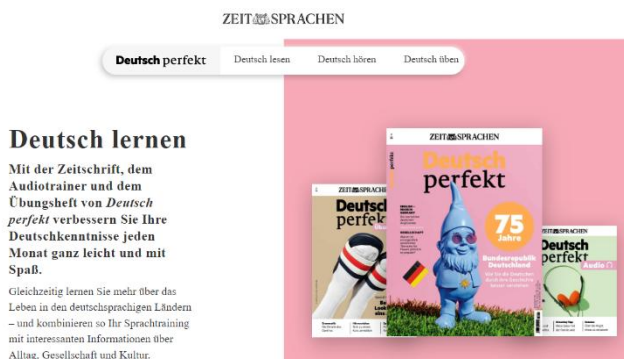


Рисунок 1 – Главная страница издательства «Deutsch Perfekt»

Указанный подкаст будут интересен для расширения словарного запаса, для изучения особенностей немецкого языка, для изучения разговорных выражений, для развития или совершенствования грамматических навыков, для аудирования небольших текстов, для подготовки к экзаменам на сертификат [5; 6].

В качестве обучающих видеокастов можно использовать видеоматериалы из сети Интернет по различным темам. Например, благодаря видеокасту из музея «LegoLand» обучающиеся могут посмотреть, где находится здание Рейхстага, Бранденбургские ворота и Берлинская стена [7].



Рисунок 2 – Фрагмент из видеокаста «Падение Берлинской стены»

Как можно заметить, к преимуществам использования подкастов на занятиях немецкого языка можно отнести актуальность материала, разнообразие тем, возможность погружения в языковую среду, расширение словарного запаса учащихся, развитие восприятия

речи на слух, доступность и удобство в использовании. Разнообразие тем подкастов и видеокастов позволяет преподавателям выбирать контент, наиболее соответствующий их учебным целям и интересам обучающихся, что делает образовательный процесс эффективным.

Таким образом, мобильные подкасты и видеокасты представляют собой эффективный инструмент в обучении иностранному языку, который не только повышает мотивацию учащихся и делает процесс обучения увлекательным, но и способствует всестороннему развитию и совершенствованию коммуникативных навыков, оптимизации учебного процесса.

Библиографический список

1. Петренко, Л.А., Филиппов М.Н. Использование видео материалов в обучении иностранным языкам Вестник науки и образования Северо-Запада России, 2017. – Т. 3. – № 3. – URL: [http:// КиберЛенинка](http://КиберЛенинка) [Дата обращения: 07.05.2025].
2. Решетникова, В. В. Использование подкастов в процессе преподавания иностранных языков. – URL: http://978-5-8295-0699-5_2022_018.pdf [Дата обращения: 07.05.2025].
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей: 2-е изд. – М.: Астрель, 2010. – С. 93.
4. Титова, С.В., Авраменко, А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. – *Серия 19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация.* – 2013. – № 1.
5. Федулова, А.Н. Использование подкастов в обучении немецкому языку // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 5 – С. 51. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/52PDMN516.pdf> [Дата обращения: 07.05.2025].
6. Федулова, А.Н. Новые информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам // Актуальные вопросы современной лингвистики: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию МГОУ и 70-летию ИЛиМК. 2017. – С. 114–119.
7. Фрагмент из видеокаста «Падение Берлинской стены». – URL: <https://youtu.be/HCTx-8JsQBY> [Дата обращения: 07.05.2025].
8. Deutsch Perfekt. Официальный сайт издательства. – URL: <https://www.deutsch-perfekt.com/> [Дата обращения: 07.05.2025].

Н.Г. Максимова, Ю.Н. Ларионова
(г. Ульяновск, Россия)

СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАЦИОННЫХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. В статье представлены сценарии выбора методов овладения терминологией на иностранном языке в зависимости от уровня развития терминологической компетентности специалиста (на примере авиационной терминологии); продемонстрированы решения, обеспечивающие постепенный переход от уровня «информированный» до уровня «компетентный».

Ключевые слова: технический текст, профессиональная терминология, терминологическая компетентность, авиационная терминология, методы овладения терминами на иностранном языке, терминологическая подготовка специалистов.

LANGUAGE TRAINING STRATEGIES FOR AERONAUTICAL ENGINEERS

Abstract. This article outlines scenarios of considering methods of foreign terminology mastering subject to the level of terminological competence development of a specialist (based on aviation terminology); solutions that ensure seamless transition from the ‘informed’ to ‘competent’ level are demonstrated.

Key words: technical text, professional terminology, terminological competence, aviation terminology, methods of foreign terms mastering, vocational terminology training.

Одной из первостепенных задач, сопряженных с проектированием, разработкой и совершенствованием авиационной техники, является ознакомление с новейшими технологиями и глобальными тенденциями в области Авионики и авиастроения. Внедрению инноваций предшествует НИОКР, всестороннее изучение опыта отечественных и зарубежных конструкторских бюро, работа с большими объемами технической информации, в том числе, на иностранном языке. В этой связи, умение работать с технической литературой на языке оригинала, владение продуктивными и рецептивными языковыми навыками обеспечивают тот уровень языковой компетенции, который позволяет авиационному инженеру самостоятельно (без привлечения переводчика) получать необходимую техническую информацию, расширять и углублять познания в предметной области и, как следствие, эффективно решать профессиональные задачи.

При выборе стратегии языковой подготовки специалистов в сфере авиастроения необходимо, в первую очередь, учитывать прагматическую составляющую профессионально-прикладной компетенции (ППК): планируемые результаты обучения («знать – уметь – владеть») должны обеспечивать возможность получения практически полезной и актуальной в плане современного уровня развития техники и технологий информации.

Источниками новых технических знаний в глобальном информационном пространстве являются публикации на иностранном языке в открытом доступе, реестры патентов (например, база данных PATENTSCOPE), отраслевые стандарты, руководства, технические описания, техническая документация, схемы, планы, чертежи, эскизы, рисунки. Независимо от формы представления информации в вышеперечисленных источниках, объектом профессионального изучения является технический текст, который характеризуется высокой концентрацией общетехнических и специальных технических терминов (последние ограничены областью специального или профессионального знания). Учитывая тот факт, что доля терминологической лексики относительно общего объема технического текста может составлять 25-30%, развитие терминологической компетентности на иностранном языке в процессе языковой подготовки специалистов представляется приоритетной задачей.

Н. В. Бордовская и Е. А. Кошкина определяют *терминологическую компетентность* как «способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объем личностных, материальных, временных и других ресурсов». Предложенная исследователями трехмерная модель развития терминологической компетентности позволяет определить уровень проявления терминологической компетентности у специалиста как теоретическое основание для их разделения на типы – «информированный», «грамотный», «компетентный». Так, низкий уровень связан с затрудненным восприятием содержания информации из-за наличия незнакомых терминов, тогда как высокий уровень обеспечивает полное усвоение содержания информации (понимание используемых терминов не вызывает затруднений).

Определение уровня терминологической компетентности (УТК) на родном языке (L1) на начальной стадии обучения специалиста профессиональному иностранному языку (L2) является важным шагом при выборе стратегии наиболее эффективной языковой подготовки и последовательного перехода от уровня «информированный» до уровня «компетентный».

Рассмотрим несколько возможных сценариев комбинаторики уровней проявления терминологической компетентности L1 – L2 с выбором стратегии повышения стартового уровня в процессе языковой подготовки специалиста.

Таблица 1 – Сценарий 1. Низкий уровень проявления терминологической компетентности L1 – L2

Язык	УТК	Характеристика	Стратегия
L1	«Информированный»	Понимание информации, содержащей специальную научно-профессиональную лексику, затруднено, содержание наукоёмкого текста не воспринимается ввиду наличия большого количества специальных профессионально значимых терминов.	Отраслевой глоссарий.
L2	«Информированный»	Специалист владеет единичными терминами.	

При низком уровне проявления терминологической компетентности L1 обучающийся, очевидно, будет испытывать затруднение в понимании, трактовке, оперировании отраслевой терминологией L2 в силу того, что терминологическая база L1 не до конца сформирована или вовсе отсутствует. В этой связи, есть основание говорить о «параллельном» процессе овладения терминологической базой одновременно на двух языках – L1 и L2. Важным элементом обучения *in situ* («здесь и сейчас» в контексте нашего исследования) представляется составление **отраслевого глоссария** (см. Рис. 1). В широком понимании, глоссарий — это алфавитный список терминов из отдельной области знаний и их определений. Глоссарий – это инструмент стандартизации технической терминологии, обладающий расширенной

функцией: позволяет уточнить значения незнакомых терминов или терминов, которые использованы в специфическом значении, помогает обеспечить ясность технических и научных текстов. В глоссарий можно включать термины, которые не имеют точного перевода (безэквивалентная лексика) или будут более понятны в исходной форме.

3) afterburning — дожиг топлива в форсажной камере. Летчик использует этот режим в тех случаях, когда необходимо быстро увеличить тягу двигателя.

Рисунок 1 – Выдержка из отраслевого глоссария:
термин L2 – термин L1 – пояснение термина L1

Отраслевой глоссарий представляет собой перечень терминов, характерных для определённой отрасли или области знаний. Его основное назначение – разъяснить узкоспециализированную терминологию, прежде всего, на языке L1, обеспечивая единое понимание ключевых понятий. Отраслевые глоссарии представляют определённую ценность для специалистов с низким уровнем проявления терминологической компетентности L1 в данной сфере, поскольку значительно сокращают время адаптации (переход с L1 на L2) и обеспечивают «параллельный» процесс освоения профессиональных языков L1-L2.

Таблица 2 – Сценарий 2. Средний уровень проявления компетентности
L1 – Низкий уровень проявления терминологической компетентности L2

Язык	УТК	Характеристика	Стратегия
L1	«Грамотный»	Специалист знает определения основных понятий; при работе с отраслевой информацией ориентируется на контекстуальное значение терминов, но иногда обращается к справочной литературе.	Схемы и чертежи.
L2	«Информированный»	Специалист владеет единичными терминами.	

Средний уровень проявления терминологической компетентности L1 на старте языкового обучения авиационного инженера позволяет значительно разнообразить и на определённом этапе усложнить задание с опорой на профессиональную компетенцию обучающегося. На этом уровне специалисты в состоянии решать типичные профессиональные задачи, и им можно предложить задания, требующие умения читать различные схемы и чертежи, где изображены денотаты определённого термина L2 (см. Рис. 2).

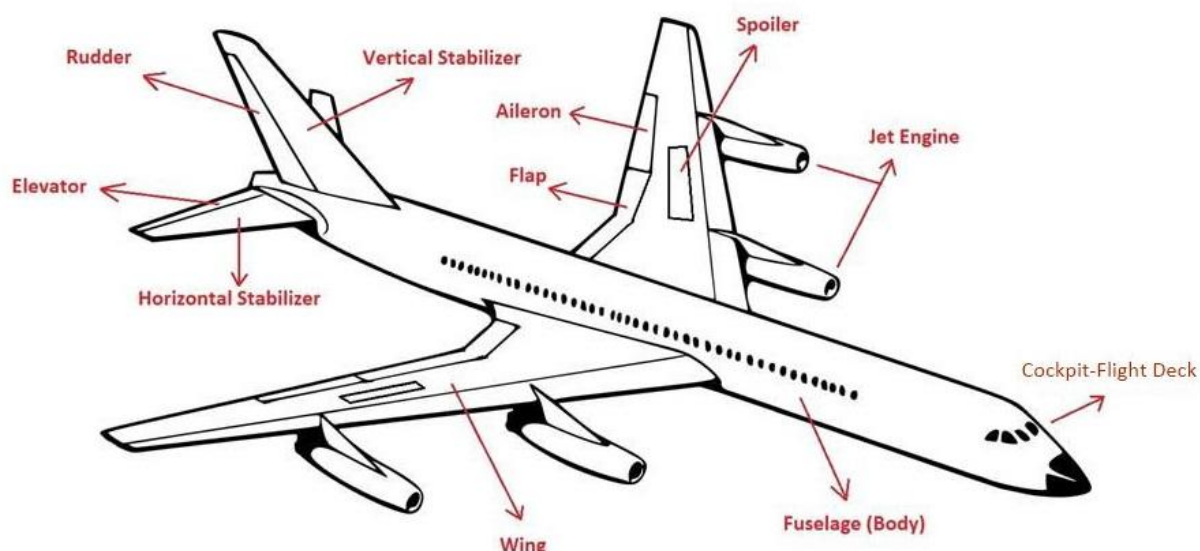


Рисунок 2 – Пример задания для отработки терминов L2 на среднем уровне проявления терминологической компетентности L1

Приемы визуализации (схемы, чертежи, иллюстрации) позволяют значительно сократить время адаптации терминологической базы L2, поскольку предполагается, что на среднем уровне проявления терминологической компетентности специалист знает определения основных понятий L1. Узнаваемый зрительный образ служит контекстуальной опорой для безошибочной идентификации значения терминов L2 путем сопоставления денотата с терминологической базой L1.

Таблица 3 – Сценарий 3. Высокий уровень проявления компетентности L1 – Средний уровень проявления терминологической компетентности L2

Язык	УТК	Характеристика	Стратегия
L1	«Компетентный»	Специалист уверенно оперирует терминологией, принятой в профессиональном сообществе, быстро осваивает и применяет новые термины при решении профессиональных задач	Работа с аутентичными текстами, реферирование отраслевой литературы.
L2	«Грамотный»	Специалист знает определения основных понятий; при работе с отраслевой информацией ориентируется на контекстуальное значение терминов, но иногда обращается к справочной литературе.	

Н. В. Бордовская и Е. А. Кошкина указывают, что на высоком уровне развития терминологической компетентности специалист «испытывает потребность в поиске новых терминов и дефиниций для описания и решения теоретических и практических проблем», которая в полной мере удовлетворяется в процессе работы с аутентичными текстами профессиональной направленности. Под аутентичным текстом принято понимать текст, взятый из оригинального источника, созданный носителем языка для носителей языка и не предназначенный

для учебных целей. Использование аутентичных текстов на низком и среднем уровнях развития терминологической компетентности может быть ограничено в силу полного отсутствия или недостаточно сформированной терминологической базы, тогда как для специалистов на уровне «компетентный» аутентичный текст представляется новым «вызовом» на пути дальнейшего профессионального роста, источником ценной информации, необходимой для эффективного решения профессиональных задач.

Подводя итоги, можно резюмировать, что выбор той или иной стратегии развития терминологической компетентности L2 авиационных инженеров во многом определяется их уровнем терминологической компетентности L1 в начале языкового обучения. Средства и подходы к профессиональному обучению на иностранном языке напрямую зависят от целей и уровня профессиональной подготовки обучающихся.

Библиографический список

1. Бордовская, Н. В., Кошкина, Е.А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Вестник СПбГУ. – Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. – Вып. 4. – С. 97–109.
2. Казанкова, А.М. Особенности перевода авиационной терминологии английского языка // Форум молодых ученых. – 2021. – № 7. – С. 73–84.
3. Суперанская, А. В., Подольская, Н.В., Васильева, Н.В. Общая терминология: вопросы теории. – М.: Ин-т языкознания, 1994.

Источники

4. Першина, Е.Ю. Английский язык для авиастроителей: учебное пособие // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 9. – С. 89–90. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=2900> [Дата обращения: 09.05.2025].
5. Никульшина, А.В. Авиационная терминология английского языка в аспекте перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/-reports/2/nikulshina.pdf> [Дата обращения: 05.04.2025].
6. Aviationfile <https://www.aviationfile.com/plane-rudder-definition-and-functions> [Дата обращения: 08.05.2025].

Л. Г. Павленко
(г. Таганрог, Россия)

МЕТОД «THREE P» В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКУРСА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Обосновывается метод «трех Р»: *poetry, prose, painting*, при котором для развития коммуникативной компетенции студентов привлекается кластерное обсуждение поэтического, прозаического и живописного произведения, связанных одной темой. При таком подходе преподаватель создает множество естественных речевых ситуаций и расширяет словарь студентов для их обсуждения.

Ключевые слова: дискурс, интерпретация, жанр, манера письма, естественная речевая ситуация.

L. G. Pavlenko
(Taganrog, Russia)

THE "THREE P" METHOD IN THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE DISCOURSE OF STUDENTS OF THE FOREIGN LANGUAGES FACULTY

Abstract. The author substantiates the method of "three P": poetry, prose, painting, in which a cluster discussion of poetic, prose and pictorial works related to the same topic is involved to develop students' communicative competence. With this approach, the teacher creates a variety of natural speech situations and expands the vocabulary of students to discuss them.

Keywords: discourse, interpretation, genre, writing style, natural speech situation.

Развитие коммуникативной компетенции студентов предполагает многогранную работу по обучению общению, и это не просто диалог индивидов, а способность вести диалог культур, что подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка [6, 4]. Язык студентов факультета иностранных языков должен отражать их умение разбираться в различных аспектах литературной и художественной жизни. Если вопросам интерпретации текста в большей или меньшей мере уделяется внимание при чтении текстов, то глоссарий описания живописных полотен у студентов ограничен. Тема «Живопись Великобритании» изучается на факультете иностранных языков на III курсе. Учебник Практического курса английского языка включает ограниченное количество имен представителей изобразительного искусства Великобритании, иллюстраций их произведений и текстов, наполненных вокабуляром, не повторяющимся от текста к тексту, а значит, не способных войти в активный словарь студентов, то есть составить их дискурс [5, 161-176].

В результате многолетней практической деятельности нами создан метод трех *P*: *poetry, prose, painting*, суть которого заключается в кластерном изучении художественных произведений различных областей – поэзии, прозы и живописи, связанных общей темой. Таким образом, под методом в широком смысле этого слова мы понимаем комплекс приемов, направленных на решение задачи развития коммуникативной компетенции студентов для обсуждения литературных работ и живописных произведений. В той или иной степени метод реализован в нашем пособии для студентов [1] и научных статьях [3; 4]. Наиболее рельефно он проявляется в пособии для бакалавров [2]. Здесь представлено пять тем: «Потерянное поколение», «Критерии стиля художника и его поиски», «Старость», «Стереотипы», «Обыватели». Исходя из нашего опыта, преподаватель также может выбрать любую тему для обсуждения, подобрав необходимый материал. Нельзя не отметить, что отобранный для изучения материал ведет к дроблению тем, обсуждению различных их аспектов. Так, в рамках темы

«Старость» наш материал позволил обратиться к таким подтемам: The people of the third age: positive and negative characteristics; The generation gap; The interrelations within your family; Sacrifice for your dearest and nearest.

Обращение к поэтическому тексту предусматривает, прежде всего, углубленную работу над фонетикой – звуками и просодией. Вспоминаем со студентами как предложение делится на фразы, какие слова в них ударные, а какие неударные, воспроизводим звучание основных ядерных тонов в английском языке, выбираем соответствующий смыслу тон. Отрабатываем длинные и краткие звуки. Студенты проявляют заинтересованность к выполнению литературного перевода стихотворения. Интерпретация построена на обращении к содержанию и способах его выражения автором.

Читая рассказы, следует ориентироваться скорее на синтетическое, чем на аналитическое чтение. Мы используем рассказ из пособия как образец обсуждения творчества данного автора с помощью серии вопросов и заданий, а далее привлекаем рассказы этого же писателя в течение нескольких занятий. Например, к рассказу С. Моэма «Поэт» опросный материал включает следующие вопросы:

Plot developing questions – вопросы, раскрывающие развитие сюжета: What was the reason for the narrator to decline meeting Santa Anna whose adventures in Spain were legendary? Why was the narrator hesitant to meet him in a quarter of a century in the poet's native town?

Thought provoking questions – вопросы, наводящие на размышление: What do common people usually feel like when they come across the celebrities? Did the place fit the romantic poet? Why?

Questions and tasks on style – вопросы по стилю произведения: The main stylistic device is the antithesis. Explain what effect it produces when the narrator points out that at a young age we perceive people differently than when we are mature; that the patio came up to the narrator's expectations fitting in its style the poet's lodging.

Первое занятие раздела «Живопись» полезно начать с заполнения ментальной карты, в которой сообщая выделите рубрики и их содержание: художник (время жизни, творческий путь, направление в живописи, наиболее известные работы), жанр, манера письма, произведенный эффект. От занятия к занятию эти карты пополняются новыми фактами и лексикой, что обеспечивает развитие глоссария студентов.

При изучении темы «Стереотипы» привлекаем портреты Сары Сиддонс, Томаса Гейнсборо и Джошуа Рейнолдса. Погружение в тему можно начать с определения стереотипов вообще и стереотипа актрисы, в частности. Полезно обсудить ожидания студентов от картин с учетом их представлений о творчестве художников.

Рубрика «жанр» в ментальной карте пополнится следующими фразами: an intimate portrait, a parade professional portrait, a ceremonial portrait, extreme novelty, newness to the British art, a new informality into the portraiture, to conceive the portrait in terms of the history painting, a fresh sitter is not a physical fact to be recorded but a story to be told, (not) to care about the social status

Рубрика «манера письма» включит лексемы: favourite colours, cold and contrasting tones, a luminous effect against the background, seize a likeness, rely on the remarkable instinct in painting, in an antique manner, extensive use of varnish, paint on top of the fresh paint, as a colourist, a colour scheme where blue and green predominate, exquisite combination of the pinks, the artist's masterly handling of colour, subtle use of transitional tonal values.

Рассматривая портреты одной и той же модели, выдающейся актрисы Сары Сиддонс, необходимо обратить внимание студентов на различие толкования ее личности Томасом Гейнсборо и Джошуа Рейнольдсом с помощью вопросов:

- Which of the artists depicts a sitter as a visitor paying him a call and which – the queen of the stage?

- What feelings to the famous actress did Reynolds reveal when signing his name along the edge of her robe as if sending his name “down to posterity on the hem of her garment”?

- Why do you think Gainsborough said to his sitter: “Damn it, madam, there is no end to your nose”? Did he mean to hurt his sitter to let her get rid of the restraint?

- Which of the portraits is a ceremonial one? Which is intimate? Spot the differences to prove your opinion.

- Which of them appeals more to you and why?

Таким образом, обращаясь к обсуждению поэтического, прозаического и изобразительного произведений, связанных общей темой, преподаватель получает возможность создавать множество естественных речевых ситуаций, в которых студент погружается в дискурс обсуждения, усваивая при этом необходимую лексику. Метод «Three P» активизирует процесс обучения, делает его более естественным, отвечает потребностям современного урока английского языка.

Библиографический список

1. Павленко, Л. Г. Беседы о живописи Великобритании: учебное пособие. – Москва: Флинта. Наука, 2005. – 239 с.
2. Павленко, Л. Г. Поэзия, проза, живопись. Обсуждение на английском языке. Poetry, prose and painting. Discussing in English: учебное пособие. – СПб.: Лань, 2018. – 60 с.
3. Павленко, Л. Г. Экфрасисы прерафаэлитов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2022. – № 1. – С. 235–241. – URL: <http://tgpscience/herald/tgpi> [Дата обращения: 10. 03. 2025].

4. Павленко, Л. Г. John Keat's and William Holman Hunt's Isabella, or the Pot of Basil // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2022. – № 3. – С. 431–435. – URL: <http://vk.com/club195020503> [Дата обращения: 11.03. 2025].
5. Практический курс английского языка: 3 курс: учебник для педвузов по спец. «Иностранный язык»: 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. В. Д. Аракина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 432 с.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Е.С. Павлюк, Л.В. Павлюк
(г. Москва, Россия)

ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ФОРМЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОЕКТА

Аннотация. Современная форма и методика обучения иностранному языку в магистратуре должна соответствовать социальному заказу на специалиста как активного участника цифровой экономики. В связи с этим авторы данной статьи исследуют содержание продуктов академического письма, как составных компонентов иноязычного проекта для формирования необходимых знаний, умений и навыков у учащихся по работе со специализированной информацией в будущем.

Ключевые слова: академическое письмо; иноязычный проект; обучения на основе задач; самообучение.

E.S. Pavlyuk, L.V. Pavlyuk
(Moscow, Russia)

TEACHING THE ACADEMIC FORM OF A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE REALISATION OF A FOREIGN LANGUAGE PROJECT

Abstract. The modern form and methodology of teaching a foreign language in a master's degree should correspond to the social order for a specialist as an active participant of the digital economy. In this regard, the authors of this article explore the content of academic writing products as integral components of a foreign language project to form the necessary knowledge and skills for students to work with specialized information in the future.

Key words: academic writing; foreign language project; task-based learning; self-study.

Существует достаточно разнообразный перечень методов и методик, которые были и остаются популярными для тех, кто изучает иностранный язык и, в первую очередь, обучает, иностранному языку. Наравне с этим за последние годы образовательная среда «детский сад – средняя школа – высшая школа» как основная образовательная архитектура в стране, изначально выстроенная по принципу преемственности, претерпела существенные изменения.

Своеобразная «свобода», границы «допустимого» и «авторского» в традиционной образовательной среде подверглись существенной трансформации, что всецело отразилось как на основополагающих принципах образования на всех его этапах, так и, в частности, на

принципах и методах обучения иностранному языку. Отметим, что методы обучения – это набор способов и средств деятельности преподавателя и учащихся, которые направлены на достижение целей обучения [1, 203].

Данная «трансформационная» специфика связана с «цифровизацией» экономики – двигателя всех смежных сфер, включая систему высшего образования (далее: ВО) – «кузницы» кадров для управления данным «двигателем». Для того чтобы оставаться высококвалифицированным и конкурентоспособным специалистом, знание английского языка является обязательным [5, 50].

Необходимо понимать, что адаптация всех сфер и процессов в них в условиях цифровизации обязана происходить стремительно. Данный глобальный процесс практически не дает времени на разработку радикально новых подходов, но предполагает их достижение через совмещение традиционных, их новое трактование и обновленное применение.

В этой связи, все чаще можно обнаружить «слияние» двух новых, но уже ставших привычными, методик обучения иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях (далее: ВУЗ), а именно, методики «обучения на основе задач» – *Task-based learning* (англ.), дополненной принципами методики «самообучение» – *Self-study* (англ.). Отметим, что иноязычный научно-исследовательский проект предполагает многократное «дробление» языковых задач и отодвигает на второй план систематическое и направленное развитие навыков по овладению грамматикой, лексикой, стилистикой изучаемого языка [3, 265].

«Цифровая экономика» требует интенсификации процесса овладения иностранным языком, так как сегодня именованное отраслевого кадра «специалистом» немыслимо без прикладного и автономного владения и практического применения иностранного языка в профессиональной среде.

Прозрачность и наглядность реализации профессиональных процессов, которые вкуче предполагают реализацию отдельного отраслевого проекта, предполагают овладение необходимыми навыками, задолго до выхода на специализированное рабочее место. В этой связи «метод проектов» можно назвать абсолютно актуальным методом с помощью которого стало происходить обучение по всему циклу образовательных дисциплин в системе ВО.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» наибольшую актуальность можно отметить на этапе первого года обучения в магистратуре, где учащийся должен подготовить самостоятельный «иноязычный проект», практикуя и демонстрируя при этом ранее полученные иноязычные знания, умения и навыки (далее: ЗУН), как комплексную иноязычную компетенцию, сопряжённую, главным образом, с овладением «академическим письмом». Термин «*academic writing*» «...» охватывает различные виды письменной деятельности, объеди-

ненные тем, что они имеют место в академической, то есть фактически в университетской жизни [2, 105].

Речь идет о структурированной подготовке «иноязычного проекта» через контролируемую реализацию «иноязычной проектной деятельности» в рамках дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения».

Практика академического письма на данном этапе поделена на «сумму» академических иноязычных аспектов, которые должны быть представлены в письменном виде, а именно самостоятельную подготовку таких основных иноязычных языковых продуктов как:

- I. аннотация (*abstract* (англ.));
- II. расширенная аннотация или «конспект» (*synopsis* (англ.));
- III. реферативный перевод (*summary translation* (англ.));
- IV. терминологический минимум (*glossary* (англ.));
- V. официальное письмо (*formal letter* (англ.)).

Данные формы академического письма должны полностью соответствовать основному критерию – специализации, выбранной учащимся для освоения на этапе обучения в магистратуре. Перед магистром ставится задача осуществить поиск и профессиональный отбор аутентичного материала на изучаемом иностранном языке в виде опубликованной научно-публицистической статьи, написанной авторитетным носителем языка и размещённой в высокорейтинговом издании. Обязательным критерием для аутентичной информации в данном случае является: «объем» – 10-ть, либо 15-ть тысяч печатных знаков, а также «новизна».

«Информационная амнистия» касается информации сроком не более 5-и лет на момент рассмотрения учащимся. Данный диапазон является оптимальным, так как следует помнить, что в современной статье также содержится информация и ссылки на данные предыдущих лет, которые необходимо будет освоить и преобразовать учащемуся для того, чтобы сформировать «новое знание», которое должно быть представлено в виде вышеобозначенных академических «производных».

Данные формы иноязычной письменной академической активности можно идентифицировать как особо значимые в профессиональном плане, так как умелое овладение ими позволяет в дальнейшем учащимся использовать данные навыки и приемы при отборе, анализе данных, их преобразовании в различные формы отчетной документации, где необходима официальная письменная форма подачи информации. Данные навыки также дают возможность реализовывать полноценное общение в профессиональной сфере средствами иностранного языка [4, 254].

Как показывает практика, многое зависит в данном случае и от модератора индивидуальных иноязычных проектов – преподавателя иностранного языка. Умение содержательно

и наглядно представить образец успешного иноязычного проекта в «разрезе», то есть отдельно каждый иноязычный продукт академического письма, позволяет в дальнейшем учащимся быстро и успешно осуществить индивидуальные этапы иноязычной проектной деятельности. Необходимо помнить, что любой проект проходит стадию оценки.

В данном случае, наличие всех продуктов академического письма, представленных в письменном виде (сегодня: печатной форме) и соответствующих индивидуальной структуре, обоснованности, ясности, точности и визуальной форме могут позволить учащемуся достичь успешной аттестации иноязычного проекта на этапе обучения в магистратуре.

Библиографический список

1. Будникова, А. С. Методы в преподавании иностранных языков // Ученые записки. – 2022. – № 1 (61). – С. 202–205.
2. Островская, Е.С., Вышегородцева, О.В. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С. 104–113.
3. Павлюк, Е.С., Павлюк, Л.В. Обучение, основанное на задаче: подготовка иноязычного проекта // Лингвистические и лингводидактические проблемы высшей школы: материалы II Всероссийской научно-методической конференции (25 апреля 2025 г.). – СПб.: ВИ (ЖДВ и ВОСО) ВА МТО им. генерала армии А.В. Хрулева, 2025. – 328 с. – С. 263–267.
4. Салынская, Т.В. Содержание иноязычного образования на современном этапе // Теоретико-практические аспекты обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Пермь, 2024. – С. 254–258.
5. Pavlyuk, A.S. English as an integral part of the oil business // The English language: The way to success: материалы Международной студенческой научно-практической конференции. 2019. – С. 50–53.

Т. Н. Романова
(г. Пермь, Россия)

ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ТЕАТРАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлена технология использования сравнительного анализа текста оригинального произведения художественной литературы и его сценической версии на практических занятиях по дисциплине «Практика речевого общения». Описаны преимущества данного подхода, даны методические рекомендации к дальнейшему эффективно-му использованию технологии в процессе обучения студентов-переводчиков факультета иностранных языков.

Ключевые слова: Перевод, текст, театральный дискурс, театральная постановка, драматургия, сценическая интерпретация, образовательный процесс.

T.N. Romanova
(Perm, Russia)

LITERARY WORK IN THEATRE DISCOURSE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article presents the technology of using a comparative analysis of the text of an original work of fiction and its stage version in practical classes in the discipline "Practice of speech communication". The advantages of this approach are described, and methodological recommendations are given for the further effective use of technology in the process of teaching translation students at the Faculty of Foreign Languages.

Key words: Translation, text, theatrical discourse, theatrical production, drama, stage interpretation, educational process.

Под уроком иностранного языка, как в школе, так и в вузе, традиционно понимается обучение студента лексике, грамматике, фонетике иностранного языка, а также сведениям лингвострановедческого характера. Однако в современных условиях преподаватель сталкивается с необходимостью все чаще использовать междисциплинарные связи для формирования профессиональных языковых компетенций у студента. Этот процесс в целом не противоречит системному подходу к изучению иностранного языка посредством художественного, научного или публицистического текста, который, в свою очередь, является объектом изучения филологии, литературоведения и стилистики. В этих дисциплинах используется сходная терминология (*жанр, тема, проблема, идея, герой (антагонист/протагонист), сюжет, фабула, время, пространство, автор, повествователь, художественный метод, авторский стиль, интертекстуальность* и др.), и обучение частично или полностью также осуществляется на иностранном языке.

В связи с тем, что книге (тексту) на уроке по-прежнему принадлежит важная обучающая роль, следует обратить внимание на вспомогательные формы изучения иностранного языка на основе текста, такие как кинороман (телеспектакль) и театральная постановка художественного текста на сцене. Важно подчеркнуть особо тесную связь между литературой и театральным искусством, тем более что некоторые литературные жанры (трагедия, комедия, фарс, водевиль и др.) изначально предназначались для сценического воплощения. В наши дни сценической интерпретации подвергаются также романские и поэтические формы литературных произведений.

На современном этапе наблюдается возросший интерес к театральному искусству среди молодежи, поэтому представляется возможным извлечь пользу для изучения иностранного языка и литературы путем анализа литературного произведения в рамках театрального дискурса. Несомненно, наиболее полезно смотреть спектакль на языке оригинала, но и драма на родном языке может стать источником информации и побудительным импульсом к формированию навыков чтения оригинала с полным пониманием содержания текста, умением читать «между строк», распознавать аллюзии, уметь понимать и интерпретировать широкий литературный, филологический, культурный и исторический контексты прозаического объекта изучения.

Просмотр спектакля позволяет глубже ознакомиться с понятиями литературного (кинематографического/театрального) дискурса, понять отличительные черты драматургии и эпоса, а также взглянуть на языковой материал с нестандартного ракурса: проблемно-тематические аспекты, части сюжетной линии могут трансформироваться, и их сравнительно-сопоставительный анализ не просто позволяет дополнительно пересказать сюжет, развивая языковые и речевые компетенции, но также способствует развитию у студентов критического мышления в процессе рефлексии на предмет интересных режиссерских решений и актерских воплощений образов героев пьесы. В своей работе «Эстетика» Ю. Боров у утверждает, что переводчик подвергает интерпретации мысли, выраженные на языке оригинала [1], отсюда следует, что сценическая (режиссерская /актерская) интерпретация авторской идеи развивает способность толкования, видения текста с разных смысловых ракурсов – важный навык будущего специалиста-переводчика.

Движущей пружиной любого драматического произведения является *конфликт*, виды и формы которого изучаются в курсе филологического анализа текста и зарубежной литературы, в то время как при чтении художественного текста на уроке иностранного языка как теоретическому, так и практическому аспекту этой драматической категории уделяется незначительное внимание, чаще всего студенты оперируют понятиями *внешнего* и *внутреннего* конфликта. Визуальная составляющая спектакля (телеспектакля/ кинофильма) обладает большей способностью проявления диверсификации этой категории. Другой пример – использование студентами-переводчиками термина *стиль*. В их профессиональной деятельности, он, главным образом, связан с типами текста и часто ограничен понятиями *публицистический*, *научный* и *художественный*. В контексте же восприятия литературного произведения как художественной системы в театральном дискурсе, понятие *стиль* также обладают большим разнообразием.

Рассматривая литературное произведение в театральном дискурсе на практическом занятии, наряду с обязательным исследованием исторического контекста произведения и места автора в литературном процессе, традиционным пересказом сюжета книжного материала и его сценического аналога, обменом общими впечатлениями от прочитанного и просмотренного произведения, следует предложить обучающимся выполнить ряд практических речевых и языковых упражнений. В частности, студентам направления «Перевод и переводоведение» можно порекомендовать следующие задания:

- осуществить практический перевод с русского на английский язык (или наоборот) реальных отзывов зрителей, побывавших на спектакле;
- осуществить предпереводческий, переводческий и постпереводческий виды анализа реальных театральных рецензий на просмотренный спектакль;

- предложить для чтения и художественного перевода тексты в рамках театральной тематики (история зарождения и эволюции театрального искусства), что способствует не только накоплению пассивного тематического вокабуляра, но также формированию культурной основы личности, росту интеллектуального потенциала мышления обучающихся;
- написать театральную рецензию на просмотренный спектакль с учетом жанровых особенностей данного типа текста; в качестве примера берется оригинальная рецензия на иностранном языке, составляется подробный план, выделяются тематические, смысловые и композиционные «узлы», а также осуществляется отбор тематических лексических и служебных единиц, характерных для этого жанра письменного текста;
- осуществить письменный сравнительный анализ сценической версии и ее литературного первоисточника. В качестве критериев можно предложить сравнение времени, места действия, сюжета с акцентом на сходство/различие развития действия, кульминационных моментов, развязки, рассмотреть художественные средства создания образов героев и действующих лиц, сходство/ различие идейно-тематических аспектов сценической постановки и литературного первоисточника.

В заключение следует отметить воспитательную составляющую обращения к сценическому материалу изучаемого художественного произведения. Посещение театра – неординарное событие в будничной рутине учебного процесса, оно дополнительно дисциплинирует студенческую аудиторию, требуя соответствующего похода: от недопустимости опоздания до соблюдения театрального дресс-кода. С другой стороны, просмотр спектакля способствует смене обстановки, релаксации, снятию напряжения, свойственного атмосфере традиционного аудиторного занятия, особенно на этапе контроля выполнения задания. Совместное времяпрепровождение на просмотре спектакля повышает сплоченность студенческой аудитории, развивает коммуникативные навыки и социокультурные компетенции.

Обращение к театральной (экранной) версии литературного произведения содержит большой образовательный, развивающий и воспитательный потенциал: восприятие текста как источника информации (содержательный аспект) дополняется умением анализировать культурно-исторический пласт текста и более гибко подходить к его интерпретации и осуществлению адекватного перевода (смысловой аспект). Лингвистический аспект (языковые компетенции) проявляется в ознакомлении и практическом использовании языковых единиц из области литературоведения, театра и кинокритики, а также в расширении филологического кругозора переводчика. Эстетический аспект приобщения к театральному дискурсу реализуется в восприятии категорий искусства и развитии чувства прекрасного. Живое искусство театра и непосредственная коммуникация со зрительской аудиторией побуждает студентов к общению и эффективному академическому и межличностному взаимодействию.

Библиографический список

1. Боров, Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988. – С. 439–441.
2. Чуреева, О.А. Театральный текст и театральный дискурс // Весник Томского государственного университета. Филология, 2024. – № 91. – С. 131–144. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnyy-tekst-i-teatralnyy-diskurs/viewer> – Загл. с экрана.

Д.В. Тимошенко
(г. Таганрог, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность темы преподавания математики на английском языке в профильных вузах обусловлена возрастающей ролью английского языка как международного средства коммуникации в научной и профессиональной сферах. В условиях глобализации и интеграции высшего образования все больше университетов внедряют обучение на иностранном языке, что способствует развитию у студентов не только профессиональных знаний, но и языковой компетенции. Особенно важным является преподавание точных дисциплин, таких как математика, поскольку владение специальной терминологией и навыками чтения научных текстов на английском языке открывает студентам доступ к современным исследованиям, международным конференциям и публикациям.

Ключевые слова: математика на английском языке, интеграция высшего образования, специальная терминология, символика, учебная программа.

D.V. Timoshenko
(Taganrog, Russia)

TEACHING MATHEMATICS IN ENGLISH AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The relevance of the topic of teaching mathematics in English in specialized universities is due to the increasing role of English as an international means of communication in scientific and professional fields. In the context of globalization and integration of higher education, more and more universities are introducing foreign language education, which contributes to the development of students not only professional knowledge, but also language competence. It is especially important to teach exact disciplines such as mathematics, since the possession of special terminology and the skills of reading scientific texts in English gives students access to modern research, international conferences and publications.

Keywords: mathematics in English, integration of higher education, special terminology, symbolism, curriculum.

Английский язык сегодня является глобальным языком науки, технологий и международного сотрудничества. В сфере высшего образования владение английским языком открывает студентам доступ к передовым исследованиям, международным конференциям, публикациям и учебным материалам. Особенно это актуально для технических дисциплин, таких как математика, где большинство современных исследований и учебных пособий пуб-

ликуется именно на английском языке. В условиях глобализации преподавание математики на английском способствует развитию у студентов профессиональной лингвистической компетенции, необходимой для успешной работы в международных командах и научных проектах. Кроме того, владение английским языком расширяет возможности студентов в карьерном росте и повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Преподавание математики на английском языке требует учета специфики предмета и особенностей восприятия информации студентами. Математика – это точная наука с развитой терминологией и символикой, которая должна быть четко передана на иностранном языке. В процессе обучения важно обеспечить понимание не только математических концепций, но и их терминологического оформления на английском. Особенностью является необходимость использования специальных методов визуализации, графиков, схем и мультимедийных средств для облегчения восприятия сложных абстрактных понятий. Также важным аспектом является развитие навыков чтения научных текстов, умения интерпретировать математические формулы и решать задачи в условиях межкультурной коммуникации [2].

Цели данного исследования — определить особенности и эффективные методы преподавания математики на английском языке в профильных вузах, выявить основные трудности и предложить пути их преодоления. Задачи включают анализ существующих подходов к обучению, изучение опыта внедрения английского языка в учебный процесс по математике, а также разработку рекомендаций для повышения качества преподавания.

Эффективное преподавание математики на английском предполагает использование разнообразных методологических подходов. Среди них выделяются коммуникативные методы, ориентированные на развитие у студентов навыков устной и письменной коммуникации на иностранном языке в контексте математической деятельности; проектные технологии, позволяющие студентам самостоятельно исследовать темы и представлять результаты на английском; а также использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), таких как онлайн-курсы, интерактивные платформы и программное обеспечение для моделирования математических процессов. Важным аспектом является интеграция языковых элементов в содержание курса: обучение специальной терминологии, развитие навыков чтения научных статей и написания отчетов на английском языке. Такой комплексный подход способствует не только освоению математического материала, но и формированию профессиональной лингвистической компетенции студентов.

Учебные программы по математике на английском языке в профильных вузах разрабатываются с учетом требований международных стандартов и особенностей профессиональной подготовки студентов. Обычно они включают теоретические курсы, практические занятия, лабораторные работы и самостоятельную работу, ориентированные на развитие как

математических знаний, так и языковых навыков. Структура таких программ предусматривает последовательное освоение базовых разделов математики – алгебры, анализа, геометрии, теории вероятностей и статистики – с интеграцией английской терминологии и научной лексики [1].

Важной особенностью является включение модулей по научному английскому языку, где студенты учатся читать и интерпретировать англоязычные научные статьи, писать отчеты и презентации. Также программы предусматривают междисциплинарные модули, связывающие математику с прикладными областями – информатикой, инженерией, экономикой — на английском языке.

Преподаватели курсов по математике на английском языке должны обладать высоким уровнем профессиональной компетенции, как в области математики, так и владения иностранным языком. Они должны уметь ясно излагать сложные концепции на английском, использовать современные методы обучения и мультимедийные средства для повышения эффективности занятий. Важным требованием является наличие педагогического опыта работы с иностранными студентами или прохождение специальных тренингов по преподаванию на английском языке.

Студенты же должны иметь базовые знания английского языка не ниже уровня B2 по Общей европейской системе уровней владения иностранным языком (CEFR), а также мотивацию к изучению математики на иностранном языке. В процессе обучения от них ожидается активное участие в дискуссиях, выполнение заданий на английском, подготовка презентаций и участие в научных конференциях. В целом требования к обеим сторонам направлены на создание условий для эффективного освоения учебного материала и развития профессиональных компетенций.

Для реализации программ по математике на английском языке широко применяются современные учебники, пособия и электронные ресурсы. В качестве основных материалов используют англоязычные учебники ведущих издательств, адаптированные под специфику профильных вузов. Также активно используются онлайн-платформы с интерактивными заданиями, видеолекции, вебинары и базы данных научных статей на английском языке.

Дополнительно применяются специализированные программные средства для моделирования математических процессов (например, MATLAB, Wolfram Mathematica), которые позволяют студентам практиковаться в решении задач и визуализации результатов на английском языке. Важную роль играют электронные библиотеки и ресурсы открытого доступа (например, arXiv), где студенты могут ознакомиться с современными исследованиями по математике на английском языке. Использование этих материалов способствует развитию на-

выков самостоятельной работы студентов и повышению их профессиональной компетентности в международной научной среде.

Преподавание математики на английском языке включает разнообразные формы и методы обучения, направленные на эффективное освоение материала и развитие языковых навыков. Лекции являются основным форматом для представления теоретического материала, при этом преподаватели используют английскую терминологию, схемы и презентации для повышения понимания. Семинары и практические занятия позволяют студентам активно участвовать в обсуждениях, решать задачи, работать в группах и применять полученные знания на практике. Такой интерактивный подход способствует развитию коммуникативных навыков и умению объяснять математические концепции на английском языке. Самостоятельная работа включает выполнение домашних заданий, подготовку рефератов, решение тестов и участие в онлайн-курсах. Важным аспектом является поощрение самостоятельного поиска информации в англоязычных источниках, что способствует развитию навыков научного чтения и критического мышления [3].

Современные технологии играют ключевую роль в методике преподавания математики на английском языке. Виртуальные классы, видеолекции, интерактивные платформы и программное обеспечение позволяют сделать обучение более доступным и интересным. Использование мультимедийных средств помогает визуализировать сложные математические идеи — графики, анимации, моделирование процессов — что значительно облегчает восприятие абстрактных понятий. Онлайн-ресурсы позволяют студентам самостоятельно изучать материал в удобное время, а также участвовать в вебинарах и виртуальных лабораториях. Интерактивные тесты и задания помогают отслеживать прогресс студентов и своевременно корректировать учебный процесс. Внедрение технологий способствует развитию цифровой грамотности студентов и подготовке их к работе в условиях современного научно-технического прогресса.

Эффективная методика преподавания предполагает создание специализированных учебных пособий и тестовых заданий на английском языке. Учебные материалы разрабатываются с учетом актуальных требований к содержанию курса, включают теоретические объяснения, примеры решений задач и упражнения для закрепления знаний. Особое внимание уделяется использованию профессиональной терминологии и ясной структуре изложения. Тестовые задания разнообразны по форме: это могут быть множественный выбор, краткие ответы, задачи на сопоставление или решение уравнений с объяснением на английском языке. Такие задания помогают оценить уровень усвоения материала, развивают аналитические способности студентов и их умение применять знания в междисциплинарных контекстах. Разработка качественных учебных пособий и тестов способствует повышению эффективно-

сти обучения математике на английском языке и подготовке студентов к участию в международных научных конференциях и публикациях.

Одной из основных проблем при преподавании математики на английском языке являются лингвистические трудности, как у студентов, так и у преподавателей. Студенты зачастую сталкиваются с недостаточным уровнем владения английским языком, особенно в области научной и технической лексики, что мешает им полностью понять учебный материал, правильно интерпретировать задачи и формулировать свои ответы. Кроме того, сложность объяснения сложных математических концепций на иностранном языке требует высокой языковой компетенции у преподавателей, что не всегда реализуемо из-за нехватки специалистов с двуязычной подготовкой или педагогического опыта в данной области. В результате возникают недопонимания, снижение мотивации и ухудшение качества усвоения материала.

Еще одной значительной проблемой является недостаток качественных и актуальных учебных материалов на английском языке, специально адаптированных для профильных программ по математике. Многие существующие ресурсы ориентированы на общий английский или базовые курсы, что затрудняет использование их в профессиональной подготовке студентов. Отсутствие современных учебников, задачников и тестовых заданий на английском языке ограничивает возможности преподавателей в создании эффективных учебных программ и усложняет самостоятельное обучение студентов. Это также влияет на качество подготовки специалистов, способных участвовать в международных научных проектах и публикациях.

Мотивация студентов к изучению математики на английском языке является важным фактором успеха образовательного процесса. Многие студенты воспринимают обучение на иностранном языке как дополнительную нагрузку или не видят прямых преимуществ от этого, что снижает их заинтересованность и активность. Кроме того, уровень владения английским языком у части студентов недостаточен для полноценного восприятия сложного научного материала, что вызывает фрустрацию и снижение уверенности в своих силах. В результате возникает риск снижения качества обучения, увеличивается необходимость дополнительных занятий по языковой подготовке, а также возрастает потребность в мотивационных программах и поддержке со стороны преподавателей для повышения интереса и уровня владения иностранным языком.

Общие сложности требуют системного подхода к решению – развития лингвистической подготовки, создания специализированных ресурсов и мотивационных программ – чтобы обеспечить эффективное обучение математике на английском языке в профильных вузах.

Для повышения качества преподавания математики на английском языке необходимо создать комплекс методических рекомендаций, учитывающих особенности междисциплинарного обучения и языковой специфики. Эти рекомендации должны включать стандарты подачи материала, советы по использованию профессиональной терминологии, методики формирования навыков научного чтения и письма на английском, а также подходы к организации учебных занятий с учетом уровня владения языком студентов. Важной составляющей является разработка типовых сценариев проведения лекций, семинаров и практических занятий, а также рекомендаций по использованию мультимедийных средств и современных технологий. Такой документ поможет преподавателям систематизировать свои методы, повысить уровень профессиональной компетентности и обеспечить единые стандарты обучения.

Эффективное преподавание математики на английском языке является важным и актуальным направлением развития современного образования, особенно в условиях глобализации и международной интеграции научных и образовательных процессов. Реализация современных методов, использование мультимедийных технологий, создание специализированных учебных материалов и постоянное повышение квалификации преподавательского состава позволяют преодолеть существующие трудности и повысить качество обучения. Важным аспектом является развитие мотивации студентов, их языковой компетенции и навыков междисциплинарного взаимодействия. Только системный подход, ориентированный на внедрение инновационных педагогических практик и создание условий для профессионального роста преподавателей, обеспечит подготовку конкурентоспособных специалистов, способных успешно работать в международной научной среде.

В дальнейшем развитие данной области требует постоянного совершенствования методик и ресурсов, что позволит максимально эффективно реализовать потенциал обучения математике на английском языке.

Библиографический список

1. Кузьминов, В. И. Специфика учебно-методического комплекса по математике для иностранных студентов на предвузовском этапе обучения / В. И. Кузьминов, А. И. Громов, Е. Т. Хачатурова // Вести. Рос. ун-та дружбы народов. – *Серия: Вопросы образования: язык и специальность*. – 2007. – № 1. – С. 37–42.
2. Пионов, Р. С. Педагогика высшей школы / Р. С. Пионов. – Минск: Университетское. – 2002. – 256 с.
3. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 216 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ «ZOOM» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье авторы освещают вопрос использования облачной платформы Zoom для проведения онлайн уроков по английскому языку. Авторы рассматривают преимущества использования указанной платформы, описывают ее прикладной функционал, далее представляют план конспект возможного урока с использованием образовательной платформы Zoom. План конспект представлен пошагово, что позволяет в полной мере оценить преимущества использования данной платформы.

Ключевые слова: облачная платформа, онлайн урок, ИКТ, дистанционное обучение, интерфейс.

Yu. M. Timoshenko, V.R. Khriseva
(Taganrog, Russia)

USING THE ZOOM INTERNET PLATFORM IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Abstract. In the article, the authors cover the issue of using the Zoom cloud platform for conducting online English lessons. The authors consider the advantages of using this platform, describe its applied functionality, and then present a lesson plan for a possible lesson using the Zoom educational platform. The lesson plan is presented step by step, which allows you to fully appreciate the advantages of using this platform.

Keywords: cloud platform, online lesson, ICT, distance learning, interface.

Zoom – это облачная платформа для проведения онлайн видео-конференций и видео вебинаров. В рамках дистанционного обучения с использованием ИКТ эта платформа позволяет проводить уроки по аналогии с занятиями вживую.

Эта платформа отличается весьма простым интерфейсом и простотой использования. Помимо основного окна конференции здесь присутствует панель инструментов, с помощью которой учитель может отправлять информацию ученикам.

Рассмотрим преимущества использования интернет-платформы «Zoom»:

1) Создание видео конференций и проведение занятий в режиме онлайн с возможностью обмена файлами, аудио и медиа информацией.

2) Функция Breakout rooms, позволяющая организовать парную и групповую работу под контролем учителя. Сущность данной функции в том, что ученики находятся в отдельной комнате и не слышат других, что позволяет им обособленно подготовить материал к ответу (например, диалог, проект и т. д.).

3) Функция демонстрации экрана. Одна из главных функций этой платформы. Позволяет делать показ презентаций, аудио и видео материала.

4) Передача контроля участникам. Учитель при необходимости может передать контроль своего курсора кому-либо из участников, это может быть использовано для выполнения заданий по очереди.

5) Функция электронной доски. Эта функция является аналогом реальной доски, где учитель делает заметки и фиксирует материал доступный всем участникам конференции.

Данные функции помогают оптимизировать и сделать урок английского языка приближенным к реальному. Легкость в освоении программы и большой спектр возможностей делает интернет-платформу «Zoom» полезным инструментом как для учителя, так и для ученика.

План-конспект урока английского языка с использованием образовательной платформы «Zoom».

На примере одного из уроков рассмотрим использование функций интернет-платформы «Zoom»:

Учитель приглашает учеников на урок используя функцию отправки приглашений.

1. Речевая разминка. (15 мин.)

Вводная речь учителя:

Let us start our lesson from revision of the conclusion we came to while discussing the problem of impact of Technology on our life.

Вопросно-ответная работа. Все ответы должны быть приняты во внимание.

Thank you for your answers.

Работа в группах. Учитель делит учеников на группы используя функцию «Breakout rooms». На экране показаны следующие вопросы для обсуждения:

How does technology affect our lives? What are the positive and negative aspects of using modern technologies?:

Также ученики могут использовать функцию «Поднять руку», которая оповестит учителя о готовности ответить.

Предполагаемые ответы учащихся:

1. Technology makes life more enjoyable.

2. Mobile phones and laptops allow access to information and entertainment and make communication easier and faster.

3. Technology is a valuable resource that has allowed teens to learn new skills: teenagers today are able to multi-task and do research using the Internet.

4. Technology has taught young people new skills. Computer skills help them at school and later in their working lives.

5. Teenagers use of gadgets and devices enriches their daily experiences in many ways.

On the other hand:

- 1.Teens can get distracted by gadgets.*
- 2.Teens can waste a lot of time using technology.*
- 3.Teens become antisocial as they prefer to communicate digitally than face to face.*
- 4.Thechnology can be unreliable.*
- 5.Increased use of technological gadgets has brought security problems.*

Преподаватель подводит итог всем мнениям учащимися:

So as we can see there no bad or good technologies. It is up to you to decide how technology can serve you but not become a reason of worsen your life. And today you will learn how to make technology useful for studying English with the help of technology.

2. Выполнение упражнений.

Преподаватель иностранного языка демонстрирует на экране компьютер и его главные составляющие с надписями на английском языке предлагая догадаться о названии этих частей компьютера [1, 4–8].

Примерная лексика:

1. software, 2. hardware, 3. motherboard, 4. processor, 5. power supply, 6. hard drive, 7. fan, 8. RAM, 9. expansion cards, 10. monitor, 11. keyboard, 12. scanner, 13. printer, 14. mouse, 15. microphone.

Учащиеся догадываются о значении этих слов на русском языке.

3. Развитие лексических навыков (письменная форма работы) (18 мин.). Ученики выполняют работу в отдельных документах, а после отправляют учителю используя функцию «Отправить файл».

Преподаватель предлагает соотнести эти названия с описанием их на английском языке, демонстрируя описания на экране и помогает перевести определения [1, 10–12].

- a. program language.
- b. programs/instructions added to computers.
- c. the physical parts of a computer.
- d. a slotted board with circuits and ports.
- e. supplies the computer with power.
- f. a part used to store large amounts of data.
- g. a part used to increase a computer's functions.
- h. a short term, quick memory source.
- i. a part used to cool the processor.
- j. a part that completes tasks for the computer.
- k. a device that reads images and sends them to a computer.

- l. a device that displays images.
- m. a device that enters information into a computer.
- n. a device that gathers sounds.
- o. a device that is used to control a pointer or a cursor.

Учитель использует функцию «Передача контроля» после чего ученики один за одним сопоставляют материал.

После выполнения этого задания учащиеся записывают правильные ответы.

Домашнее задание: Сделать проект о роли компьютеров в нашей жизни с опорой на материал, изученный на уроке.

4. Подведение итогов урока. *I would like everyone to answer the question: what is the value of modern technology for you?* О чем каждому из нас нужно помнить, пользуясь компьютером. Комментирование и оценивание ответов учащихся.

Учитель прощается с учениками и завершает урок используя функцию «Завершить конференцию».

Следует отметить, что в рамках проведения уроков на платформе «Zoom» есть функция записи, что позволяет как учителю, так и ученикам вернуться к прошлым урокам в случае необходимости.

Библиографический список

1. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 4. – С. 4–8.

О.Н. Черноштан

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ОНЛАЙН-ДИСКУССИИ КАК ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВУЗОВСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Автор выдвигает гипотезу, что в связи с дефицитом невербальных сигналов для продуктивной онлайн-дискуссии на иностранном языке от педагога требуется гораздо больше усилий по составлению предварительного регламента, который позволяет лучше координировать общение между участниками, особенно в ситуации, когда члены группы не имеют опыта живого общения между собой. В статье описываются способы структурирования подобной беседы.

Ключевые слова: дискуссия, дистанционное обучение, интерактивность, регламент диспута, иностранные языки, онлайн-дебаты, структурирование беседы, вуз, цифровая трансформация, дефицит невербальной коммуникации.

O.N. Chernoshtan

(Rostov-on-Don, Russia)

PECULIARITIES OF ONLINE DISCUSSION AS A FORM OF CONDUCTING INTERACTIVE UNIVERSITY EVENTS IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The author hypothesizes that due to the scarcity of nonverbal cues for a productive online discussion in a foreign language, the educator is required to put much more effort into drafting preliminary guidelines that will allow for better coordination of communication between participants, especially in a situation where group members have no experience of live conversation as a group. This article describes ways of structuring such a meeting.

Keywords: discussion, remote learning, interactivity, dispute regulations, foreign languages, online debates, structuring conversation, higher education, digital transformation, deficit of non-verbal communication.

Дискуссия на иностранном языке является продуктивной формой работы, которая может эффективным образом предварять изучение новой темы или являться итогом прохождения материала в самом учебном процессе, а также служить основой для организации разовых или регулярных внеурочных мероприятий. Она способствует закреплению разнообразных коммуникативных навыков, что очень важно для изучения иностранного языка как средства международного общения [1, 18], дает студентам возможность лучше узнать друг друга и осознать возможные точки зрения на злободневные вопросы. В последнее время такая интерактивная форма работы начинает активно использоваться дистанционно как в вузовской практике, так и в организациях дополнительного образования, однако, не все преподаватели оказываются в достаточной мере готовы к реализации данного метода с применением технологий [7, 294].

Литературы по технологии проведения дискуссии в дистанционном формате не так много. М.А. Исайкина исследует возможности формирования универсальных компетенций при участии в дистанционном дискуссионном клубе [2, 232]. Я.А. Кумарев отмечает продуктивность онлайн-дискуссии для развития критического мышления [5, 119]. Т.И. Краснова изучает применение онлайн-дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку [6, 85]. Однако ни одна из этих работ не описывает специфические требования к регламентированию онлайн-дискуссии. Это связано с тем, что полемика на образовательной платформе является сравнительно новой формой работы. Так, приводя классификацию видов дискуссии, таких как круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание и «аквариум», М.В. Кларин не рассматривает онлайн-обсуждение.

Целью нашего исследования является описать те меры по структурированию взаимодействия, которые позволят преподавателю повысить эффективность беседы в дистанционном формате.

На данном этапе для формулировки наших выводов мы используем методы анализа и синтеза.

Наша гипотеза состоит в том, что онлайн-дискуссия как форма работы должна отличаться большими структурированностью и регламентированностью по сравнению с общени-

ем в очном режиме, поскольку каждый из ее участников получает меньше невербальных сигналов об ожиданиях и реакциях других членов группы, чем при полемике в аудитории, а значит испытывает трудности с выбором времени, объема и характера собственных высказываний. Если живое обсуждение «лицом к лицу» может плодотворно развиваться спонтанно, то онлайн-дискуссия требует детального предварительно проработанного педагогом сценария, в противном случае велик риск, что студенты будут перебивать друг друга, доминировать в обсуждении, терять нить происходящего или, наоборот, отказываться от активного участия.

Нередко приходится сталкиваться с тем, что при организации дискуссии на платформе модератор просто делит аудиторию на мини-группы, используя функцию разделения на комнаты (сессионные залы), например, в Zoom, предлагая каждой из них определенный вопрос для обсуждения на заявленное количество минут, а затем предлагает отдельным спикерам резюмировать коллективное мнение и подвести итоги. Таков, например, порядок обсуждения методических проблем в Café Goethe, онлайн-площадке Гёте-Института для международного общения преподавателей немецкого языка. Тем не менее, по нашим наблюдениям, зачастую в комнатах данного мероприятия полемика или не возникает вовсе за неимением активных участников, или посвящена вопросам, далеким от изначально анонсированных модератором. Таким образом, мы считаем, что для продуктивного полилога широкого анонсирования темы и временного лимита для каждой из подгрупп недостаточно. Мы думаем, что спикерам будет намного легче включиться в общую беседу, если порядок выступления и его содержание определенным образом заранее предписаны. Тогда более робкие члены группы не будут испытывать неловкость, неожиданно «вклиниваясь» в чужие ответы и перебивая других. Кроме того, в процесс обсуждения должны быть встроены паузы для того, чтобы каждый из участников мог предварительно продумать свое сообщение.

Дело в том, что при взаимодействии в классной аудитории у студентов есть возможность получать дополнительную информацию об ожиданиях, намерениях и эмоциональном состоянии партнёров по общению, анализируя невербальное поведение (жесты, позы, дистанцию, нюансы мимики, интонацию) и самостоятельно принимать решения об уместности своего высказывания на конкретном этапе обсуждения. При дистанционном же режиме работы многие из невербальных сигналов или недоступны для собеседника (контакт глаз, а нередко и поза, и жесты) или значительным образом трансформированы техническими средствами связи (мимика, темп речи или интонация голоса). Кроме того, нельзя исключать и наличие технических неполадок, таких как низкое качество воспроизведения или задержка звука, наличие помех, отсутствие камеры у кого-то из студентов или нежелание включать таковую из соображений личной безопасности [8, 121]. Соответственно, для выбора стратегии поведения участникам нужна большая осведомленность о контексте и порядке своего участия в

общей беседе. Особенно данная проблема усугубляется, если у группы никогда не было опыта очного общения друг с другом и контакт участников носит сугубо виртуальный характер. К тому же некоторые студенты склонны прибегать к некоторым манипулятивным уловкам, ссылаясь на плохое качество оборудования или интернет-соединения [4, 399].

Преподаватель должен регламентировать дискуссию различными способами, например, он может:

- сформулировать исходное задание (промпт) с учётом интересов и эрудиции участников, максимально уточнить в нем роли каждого. Задача может быть сформулирована как кейсовая ситуация или полемическое высказывание;

- более адресно задавать вопросы различного типа (расширяющие, уточняющие, проблематизирующие), называя по имени того студента, от которого ожидается ответ;

- подготовить и предварительно ознакомить участников с определенным алгоритмом диспута (например, последовательность передачи слова, логическая структура каждой ремарки, количество вопросов, обращённых к другим собеседникам, наличие заключительного комментария);

- определять и прописывать роли для каждого участника (аналитик, оппонент, тот, кто аргументированно соглашается с каждым высказыванием, лицо, противоречащее каждому собеседнику и приводящее по два контраргумента, арбитр, сравнивающий и оценивающий позиции других участников);

- сформулировать требования к каждой ремарке (сколько предложений/ аргументов / контраргументов / выводов она должна содержать, какую лексику необходимо использовать, нужно ли выражать согласие/ несогласие с мнением других участников);

- делить участников на мини-группы, затем объединять группы из двух человек в «четверки» для дальнейшей дискуссии. Однако, в данном случае рекомендуется более конкретно прописывать роли и сценарий взаимодействия для каждого из этапов обсуждения, а не пускать беседу в сессионных залах «на самотек».

Таким образом, мы считаем, что применяя один или несколько вышеуказанных способов структурирования дискуссии преподаватель как ее организатор и модератор может снизить уровень неопределенности, повысить осведомленность участников и способствовать большей продуктивности онлайн-обсуждения для всех студентов.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И РЕСУРСОВ

Аннотация. В этой статье рассматриваются плюсы и минусы использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам. В качестве преимуществ выделяются персонализированное обучение, разнообразие материалов и повышенная вовлеченность. Подчеркивается роль аудиовизуальных технологий и интернет-ресурсов в развитии навыков устной речи и аудирования. Отмечается сдвиг в сторону подходов, ориентированных на обучающихся, и интеграции активных методов.

Ключевые слова: цифровые технологии, интеллектуальные системы, современный подход, интернет-ресурсы, виртуальная реальность.

E.Sh. Shefieva
(Rostov-on-Don, Russia)

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITH DIGITAL TOOLS AND RESOURCES

Abstract. This article studies the pros and cons of using digital technologies in foreign language education. It highlights personalized learning, diverse materials, and increased engagement as advantages. It emphasizes the role of audiovisual tech and internet resources in developing oral speech and listening skills. The shift towards student-centered approaches and the integration of active methods is noted.

Key words: digital technologies, intelligent systems, up-to-date approach, Internet resources, virtual reality.

Сегодня проникновение современных технологий во все сферы нашей жизни, включая образование, не является новостью. В изучении языков использование современных цифровых ресурсов и инструментов открыли новые возможности и изменили традиционные методы изучения языков. Однако, как и в случае с любым новшествами, ведутся споры о плюсах и минусах новых технологий, и насколько эти технологии помогают в изучении языков, или же мешают. Рассматривая многогранное влияние технологий на изучение языков и оценивая их преимущества и потенциальные недостатки, мы выявили следующее:

Доступность ресурсов: технологии предоставляют обучающимся легкий доступ к множеству ресурсов для изучения языков. Онлайн-платформы, мобильные приложения и веб-сайты предлагают широкий спектр образовательных материалов, включая интерактивные занятия, упражнения на запоминание слов, объяснения грамматики и мультимедийный контент. Обучающиеся могут получить доступ к этим ресурсам в любое время и в любом месте, что делает изучение языка удобным и гибким, кроме того здесь мы можем говорить и о цифровой компетенции [1, 139].

Интерактивный опыт обучения: технологии предлагают интерактивный и увлекательный опыт обучения, который способствует усвоению языка. Приложения и программное обеспечение для изучения языка часто включают элементы геймификации, такие как викторины, задания и награды, которые делают процесс обучения приятным и мотивирующим. Интерактивные упражнения и симуляции позволяют учащимся практиковать языковые навыки в динамичной и захватывающей форме, способствуя активному вовлечению и более глубокому пониманию.

Персонализированное обучение: технологии позволяют персонализировать процесс изучения языка с учетом индивидуальных потребностей и предпочтений [2, 525].

Адаптивные обучающие платформы: используют алгоритмы для оценки сильных и слабых сторон обучающихся и предоставляют соответствующий контент и упражнения. Такой персонализированный подход помогает обучающимся сосредоточиться на областях, требующих улучшения, обеспечивая эффективное изучение языка.

Общение и сотрудничество в режиме реального времени: технологии позволяют общаться и сотрудничать в режиме реального времени с носителями языка и другими изучающими язык по всему миру. В данном случае, обучающимся предлагаются такие инструменты для видеоконференций, как Google Meet или же Контур Толк. Это платформы, которые используются для языкового обмена. Кроме того, языковые группы в социальных сетях позволяют обучающимся практиковать навыки говорения, аудирования и письма в аутентичных контекстах. Общение с носителями языка и участие в виртуальных языковых сообществах расширяет культурное понимание и улучшает беглость речи благодаря содержательному взаимодействию.

Использование электронного учебника: задания электронного учебника направлены на стимулирование коммуникативной и познавательной активности обучающихся [3, 305]. В качестве мультимедийных ресурсов могут быть использованы подкасты, направленные на интенсификацию развития навыков аудирования обучающихся [4, 260].

Мультимедиа и аутентичный контент: технологии позволяют учащимся получать доступ к огромному количеству мультимедийного и аутентичного контента на изучаемом языке. Видеоролики, подкасты, новостные статьи и культурные ресурсы знакомят с реальным использованием языка, разнообразными акцентами и культурными контекстами. Такое знакомство помогает учащимся развивать понимание на слух, улучшать произношение и получать представление о культуре, способствуя более всестороннему овладению языком. Кроме того, использование цифровых текстов в процессе языковой подготовки положительно влияет на уровень развития критического мышления обучающихся [5, 243].

Говоря об ограничениях, к ним мы можем отнести зависимость и отсутствие самостоятельности: чрезмерная зависимость от технологий может привести к зависимости от цифровых инструментов и платформ. Учащиеся могут стать зависимыми от приложений или программного обеспечения для изучения языка, что снижает их способность самостоятельно изучать язык. Такая зависимость может препятствовать развитию самостоятельности и навыков самообучения. Ограниченное аутентичное взаимодействие: хотя технологии и предоставляют возможности для виртуального общения, они не могут в полной мере воспроизвести живое, непосредственное взаимодействие лицом к лицу. Изучающие язык могут упустить из виду нюансы невербального общения, культурные особенности и спонтанность естественных бесед. Недостаток аутентичного взаимодействия может препятствовать развитию беглости речи и социальных языковых навыков.

Технические проблемы и ограничения: технологические инструменты подвержены техническим сбоям, проблемам совместимости и зависят от стабильного интернет-соединения. Технические трудности могут сорвать учебные занятия, помешать прогрессу и привести к разочарованию у изучающих язык. Кроме того, не все обучающиеся могут иметь доступ к надежным технологиям или Интернету, что создает неравенство в возможностях обучения.

Потенциальные отвлекающие факторы: технологии создают множество отвлекающих факторов, которые могут отвлечь внимание обучающихся от изучения языка [6, 98]. Во время обучения на устройствах у обучающихся может возникнуть соблазн заняться другими видами деятельности, такими как общение в социальных сетях, просмотр веб-страниц или игры. Эти отвлекающие факторы могут мешать сосредоточению внимания и снизить эффективность занятий по изучению языка.

Отсутствие персонализированной обратной связи: хотя технологии в некоторой степени обеспечивают персонализированный опыт обучения, им может не хватать возможности обеспечить детальную и индивидуализированную обратную связь. Автоматизированные системы и алгоритмы не могут полностью заменить руководство и опыт квалифицированного преподавателя иностранного языка. Отсутствие личной обратной связи может ограничить способность обучающихся выявлять и исправлять свои конкретные ошибки и трудности при изучении языка.

Таким образом, технологии, несомненно, играют важную роль в изучении языка, предоставляя обучающимся беспрецедентный доступ к ресурсам, интерактивным учебным платформам и глобальной коммуникации. Это повышает удобство, вовлеченность и персонализирует процесс обучения. Однако важно соблюдать баланс и избегать чрезмерной зависимости от технологий, поскольку они могут препятствовать естественному общению и ог-

раничивать развитие важнейших языковых навыков. Преподаватели иностранных языков и учащиеся должны воспринимать технологии как ценный инструмент, но при этом осознавать важность человеческого взаимодействия и реального опыта в изучении языка.

Библиографический список

1. Котельникова, Е.Ю., Кабанова, Н.Ю. Развитие цифровой компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5. – № 4. – С. 134–140.
2. Бухаров, В.М., Бухарова, Т.Г. Информационные технологии в лингвистике и преподавании иностранных языков // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. – 2023. – Т. 20. – С. 516–530.
3. Шефиева, Э.Ш., Бессарабова, О.Н. Лингводидактический потенциал электронного учебника как инновационного средства обучения иностранному языку в техническом вузе // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. № 3. – С. 303–306.
4. 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.
5. Хлебникова, М.В., Ражина, В.А. Взаимосвязь мотивации обучающихся и дизайна электронных курсов по дисциплине «Иностранный язык» как часть педагогической парадигмы // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3 (38). – С. 259–261.
6. Исаева, Т.Е. Инновационные технологии в процессе преподавания иностранных языков в современном вузе // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы XII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2023. – С. 93–101.

Н.Г. Щитова
(г. Таганрог, Россия)

ДИАЛОГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В статье уделено внимание роли и некоторым особенностям диалогического высказывания на английском языке на занятиях в вузе. Дана краткая характеристика диалога, его форм, методов ведения конструктивного общения. Предложены рекомендации по выполнению упражнений для подготовки к диалогу. Приведены примеры полезных фраз для ведения диалога, распределенные по группам, сделаны выводы.

Ключевые слова: диалог, методы, открытые вопросы, речевые образцы, студент, английский язык.

N.G. Shchitova
(Taganrog, Russia)

DIALOGUE IN ENGLISH CLASSES: ROLE AND FEATURES

Abstract. The article focuses on the role and some features of dialogical utterance in English in university classes. A brief description of the dialogue, its forms, and methods of constructive communication is given. Recommendations for performing exercises to prepare for the dialogue are

offered. Examples of useful phrases for conducting a dialogue are given, divided into groups, and conclusions are drawn.

Keywords: dialogue, methods, open questions, speech patterns, student, English.

Большая часть общения, в котором участвуем сами или обучаем студентов, направлена на то, чтобы научить их самовыражаться и передавать свои мысли, идеи, потребности и желания на английском языке. Практически любое общение между двумя или более людьми можно назвать диалогом, но важно понимать, что когда используется слово «диалог», оно относится к определенному типу взаимодействия.

Использование методов ведения конструктивного диалога (активное слушание; конкретизация формулировок; уход от обвинений; проявление эмпатии; фокусировка на решении проблемы; уточняющие вопросы) может помочь студентам избежать недоразумений и конфликтов с окружающими их людьми, как на занятиях, так и в повседневной жизни.

Цель диалога, в отличие, например, от дебатов, заключается не столько в выражении собственных взглядов, сколько в изучении и развитии лучшего понимания взглядов и мнений других участников коммуникации. Диалог представляет собой совместный процесс, в котором два человека помогают друг другу лучше понимать и выражать свои мысли, точки зрения по тому или иному вопросу. Умение слушать с пристальным вниманием – важная составляющая проявления уважения к людям, с которыми происходит обмен репликами, мнениями для поддержания разговора. Данное умение играет важную роль при построении диалога и взаимоотношений.

Диалог, в разных его формах (диалог-расспрос, диалог-опрос, диалог-интервью, парный диалог), обычно проходит в благоприятной, не напряженной обстановке, и студенты, участвующие в нем, могут поделиться своими размышлениями по обсуждаемым вопросам, планам или условиям осуществления задуманного [2, 77]. Это достигается за счет того, что есть возможность задавать открытые вопросы, обобщать свое понимание взглядов других, а не категорично отстаивать только личное мнение.

Следует учитывать, что диалог не всегда может заканчиваться согласием, но он помогает студентам понять, что вполне возможно делиться своими идеями и быть открытыми для предложений других участников общения, независимо от того, согласны они с ними или нет, выражая уважение к мнению собеседника, которое может отличаться от их собственного.

Записи своих мыслей по избранной теме общения, фрагментов своего опыта, речевого поведения в подобных ситуациях, является полезным упражнением для студентов при предварительной подготовке к ведению диалога. Они могут быть представлены следующим образом:

I speak about my own views and experiences and question my own assumptions. / Я рассказываю о своих взглядах и опыте и подвергаю сомнению собственные предположения (здесь и далее перевод автора статьи – Н.Щ.).

I'm willing to accept I may not have understood the views of others and I ask questions to get a clearer understanding. / Я готов признать, что, возможно, не понял точку зрения других, и задаю вопросы, чтобы добиться более четкого понимания.

I wait and listen until I'm sure others have finished speaking. / Я жду и слушаю, пока не буду уверен, что другие закончили говорить.

I respect the views and experiences of others and want to form a deeper understanding of their views / Я уважаю взгляды и опыт других людей и хочу лучше понять их точки зрения [3].

В записях, кроме подробного описания личных размышлений, может быть также акцентировано внимание на то, что было изучено на занятиях (грамматические структуры, лексика, идиоматические выражения, фразовые глаголы, речевые образцы, эллиптические конструкции, элементы разговорного стиля) по предложенной преподавателем или выбранной самими студентами теме [1, 34–35].

Приведем примеры полезных фраз для ведения диалога, которые могут быть записаны на доске, предложены в качестве раздаточного материала или самостоятельного изучения в виде домашней работы. **Выражение согласия/несогласия:** *I respect your right to your views ...* / Я уважаю ваше право на ваши взгляды ; *I also think so....* / Я тоже так думаю; *I cannot agree more....* / Я полностью согласен...; *I think the opposite.* / Я думаю, все как раз наоборот...; *To be honest, I don't agree with that ...* /, Честно говоря, я с этим не согласен.... .

Формулировки для запроса дополнительной информации: *Could you clarify that?* / Не могли бы вы пояснить это? *Could you tell me a little more about ...?* / Не могли бы вы рассказать мне немного больше о...?

Фразы для подведения итогов: *So to summarise, you feel that...* / Итак, подводя итог, вы чувствуете, что... ; *So as I understand it, you believe that...* . / И, насколько я понимаю, вы верите, что... ; *In short, ...* / В кратце...; *To wrap up, ...* / В завершение... .

Таким образом, снижение напряжения в процессе диалога ведет к уменьшению эмоциональной составляющей, помогает студентам более четко формулировать и выражать свои мысли, находить точки соприкосновения в своих убеждениях и мнениях, а также совместно решать возникающие проблемы. Умение слушать и слышать собеседника во время общения, способность понимать других людей, выстраивать диалог с ними, используя в речи вежливые формулировки, разговорные клише, являются преимуществами, которые значимы не только на занятиях по английскому языку, но и в повседневной жизни студентов.

Библиографический список

1. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Щитова, Н.Г. Особенности развития навыков говорения на английском языке в вузе // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ (11 апреля 2023 г.). – Курск: Изд-во КГМУ, 2023. – С. 75–78.
3. Teaching English: Communication Skills. – Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/-training/teachingenglish-communication-skills> [Дата обращения: 22.03.2025].

Научное издание

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

**Материалы
VIII международной научно-практической конференции**

**г. Таганрог
15-16 мая 2025 г.**

Ответственный редактор Ю.М. Тимошенко

Все статьи печатаются в авторской редакции.

Корректурa, макетирование Н.В. Фоменко

Изд. № 166/4728. Подписано к использованию 25.08.2025

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152.
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)