

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
Факультет иностранных языков



ЯЗЫКИ НАРОДОВ МИРА И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Материалы

**IV Всероссийская научно-практическая конференция
«Молодые ученые – инициаторы новых подходов
в образовании и науке: взаимодействие языков и культур
в свете инновационных образовательных технологий»**

Махачкала 2019

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
Факультет иностранных языков

ЯЗЫКИ НАРОДОВ МИРА И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Сборник материалов

IV Всероссийская научно-практическая конференция
«Молодые ученые – инициаторы новых подходов
в образовании и науке: взаимодействие языков и культур
в свете инновационных образовательных технологий»
(27 ноября 2019 года)

Махачкала 2019

Печатается по решению ученого совета ФИЯ ДГУ.

Языки мира и Российской Федерации

Сборник содержит научные статьи, рассматривающие широкий круг проблем, связанных с актуальными направлениями и современными тенденциями изучения и преподавания иностранных языков и языков народов Российской Федерации, а также с проблемами взаимодействия культур в условиях многоязычия.

Республика Дагестан, г. Махачкала, ФИЯ ДГУ. Выпуск XXVII. 2019 г.

**Ответственный редактор: к.ф.н., доцент Л.Г. Алахвердиева
Технический редактор: председатель СНО ФИЯ,
Р.Н. Касимова**

Материалы статей печатаются в редакции авторов

© Издательство ДГУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Alicia Rivera Morales (Múxico)</i>	
Усо де матеріалес де лектура ен ла енсеанза дел еспасол.....	8
<i>Кометиани Е. А. (Москва)</i>	
Аспекты перевода заголовков англоязычных текстов специализированной прессы железнодорожной тематики.....	21
<i>Тамаева Р.А. (Москва)</i>	
Концепт одежды в американском варианте английского языка.....	26
<i>Абакарова М.А. (Махачкала)</i>	
Язык американской контркультуры 60-70-х гг. как ответ на пропаганду войны во вьетнаме.....	30
<i>Абасова С. Р., Тетакаева Л. М. (Махачкала)</i>	
Отражение национального характера в английских пословицах и поговорках.....	34
<i>Абдуллаева Р. М., Тетакаева Л.М. (Махачкала)</i>	
Гендерная специфика оценочных номинаций лица (на материале английских фразеологических единиц).....	37
<i>Абдуллаева Я.Н., Халимбекова М.К. (Махачкала)</i>	
Использование интерактивных технологий при групповой работе учащихся на уроке иностранного языка.....	40
<i>Абдуллаева У. Р., Тетакаева Л. М. (Махачкала)</i>	
Реализация концепта аш в кумыкских фразеологических единицах.....	43
<i>Абдуллаева Д. Б., Алиев З.Г. (Махачкала)</i>	
К вопросу о формировании технологии электронного обучения в образовании.....	50
<i>Абукова Г.З., Абдулаева Р.Н. (Махачкала)</i>	
Обучение грамматическому аспекту английского языка как средство оптимизации процесса обучения на старшем этапе в общеобразовательной школе.....	53
<i>Агамирзоева С.И. (Махачкала)</i>	
О некоторых соответствиях и различиях при переводе фе с компонентом цвет («black», «red», «yellow») с английского языка на русский язык.....	58
<i>Айгунова П. В., Гусейнова М. М. (Махачкала)</i>	
Тестовый контроль при обучении иностранным языкам в школе.....	63
<i>Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)</i>	
Кинесика как инструмент, объединяющий внутритекстовые и внетекстовые связи художественного произведения(на материале романа «Жан-Кристоф» Р.Роллана).....	69

<i>Амирбекова Г., Магомедова М. М. (Махачкала)</i>	
Сервис Glogster как инструмент повышения мотивации изучения французского языка...	73
<i>Багандова С.И., Алиев З.Г. (Махачкала)</i>	
Организация внеклассной работы на базе обучающих приложений для мобильных устройств.....	77
<i>Гаджиева Х. И. (Махачкала)</i>	
Роль нетрадиционных уроков на начальной стадии обучения иностранному языку.....	82
<i>Гасанова Х.М., Абдулаева З.Н. (Махачкала)</i>	
Использование мультимедийных технологий как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	85
<i>Гимбатова П.Ш., Халимбекова М.К. (Махачкала)</i>	
Ролевая игра как один из видов учебно-речевых ситуаций.....	91
<i>Гусаева С.Б., Халимбекова М.К. (Махачкала)</i>	
Проектный метод как один из возможностей развития внутренней мотивации учащихся на среднем этапе обучения иностранному языку в средней школе.....	95
<i>Гусейнова Р.М. (Махачкала)</i>	
Использование социальных сетей как средство развития речевой культуры школьников при обучении иностранному языку в старших классах средней школы.....	98
<i>Джалилова М., Бахмудова А.Ш. (Махачкала)</i>	
Мобильные приложения в обучении английскому языку.....	101
<i>Залова И.М. (Махачкала)</i>	
Немецкие пословицы в газетном тексте: функциональный аспект.....	105
<i>Индырчиев К.У., Агларова З. М. (Махачкала)</i>	
Лингвостилистические особенности диалоговой речи в романе Ф.С. Фицджеральда “Великий Гэтсби”.....	109
<i>Кадиева У. К., Алахвердиева Л. Г. (Махачкала)</i>	
«Звукообозначения как способ проникновения в действительность и как компоненты языковой картины мира» (на примере романа Ги де Мопассана «Милый друг»).....	112
<i>Касимова Р.Н., Шахэмирова С.В. (Махачкала)</i>	
Анализ междометий английского и табасаранского языков на основе художественных текстов.....	117
<i>Кудбудинова Н.М., Шамсудинова С.Э. (Махачкала)</i>	
Обучение чтению в начальной школе с использованием цифровых образовательных технологий и интернет ресурсов.....	121

<i>Магарамова Н. Р. (Махачкала)</i>	
Способы выражения контраста в языке английской прозы (на материале романа Д. Остин «Pride and prejudice»)	124
<i>Магомедов М.А. (Махачкала)</i>	
Особенности групповой коммуникации в мультинациональной образовательной среде	128
<i>Магомедова М. Г., Курбетова Р.Ф. (Махачкала)</i>	
Выражение сомнения в немецком языке через модальные частицы	134
<i>Магомедова М.М. (Махачкала)</i>	
Презентации в формате Prezi	139
<i>Магомедова П.Г., Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)</i>	
Парцелляция однородных членов предложения как эмоциональный компонент структурной организации текста	143
<i>Магомедова Р.М., Рабаданов Г.М. (Махачкала)</i>	
Использование коммуникативной грамматики для активизации речевой деятельности учащихся рених классов	148
<i>Магомедова Т.М., Рабаданов Г.М. (Махачкала)</i>	
Технологии обучения английскому языку учащихся младших классов	152
<i>Маджидова Л. Р., Агларова З. М. (Махачкала)</i>	
Концепт «light» в трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта»	156
<i>Махмудова П.Г., Шамсудинова С.Э. (Махачкала)</i>	
Развитие творческих способностей учащихся на уроках английского языка	160
<i>Махмудова С.Б., Шахэмирова С.В. (Махачкала)</i>	
Использование аутентичных видеоматериалов для повышения речевой активности учащихся на старшей ступени обучения иностранному языку	166
<i>Мужаидов М. З. (Махачкала)</i>	
О причинах появления аббревиатур в немецком языке	169
<i>Мурзабекова А.Р., Агларова З. М. (Махачкала)</i>	
Объективизация концепта “love” в рок-поэзии группы “The Doors”	173
<i>Мурзагельдиева А. К., Курбетова Р.Ф. (Махачкала)</i>	
Цвета во фразеологизмах немецкого языка	177
<i>Мусаева М.Э. (Махачкала)</i>	
Значение модальных глаголов “can” и “may” в художественных произведениях 20 века	181

<i>Нагиев И.З., Рабаданов Г. М. (Махачкала)</i>	
Активные методы обучения говорению на иностранном языке.....	185
<i>Насруллаева Ф. О., Курбетова Р. Ф. (Махачкала)</i>	
Ассимиляция заимствованных глаголов в немецком языке.....	189
<i>Омарова А.У., Алиев З.Г. (Махачкала)</i>	
Методика использования элементов соревновательности на среднем этапе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.....	193
<i>Османова Р.М. (Махачкала)</i>	
Закономерности употребления эмоционально-оценочных номинативных предложений в языках различных типологий.....	195
<i>Пирмагомедова А.Р., Шамсудинова С.Э. (Махачкала)</i>	
Экспрессивные синтаксические конструкции в английском и русском языках.....	199
<i>Рабазанова М.Ш., Бахмудова А.Ш. (Махачкала)</i>	
Лингвокультурологический анализ урбанонимов.....	204
<i>Рагимханова Т.И. (Махачкала)</i>	
Особенности рекламы автомобилей на примере англоязычных слоганов.....	208
<i>Саидова К.Л. (Махачкала)</i>	
Технологии формирования коммуникативных навыков на средней ступени обучения английскому языку в школе.....	212
<i>Салманова П. Ш., Агларова З. М., (г. Махачкала)</i>	
Концепт «free» в англоязычной рок-поэзии.....	216
<i>Султанова П. С. (Махачкала)</i>	
Особенности вербальных стратегий.....	219
<i>Хайбулаева Х. Г., Рабаданов Г. М. (Махачкала)</i>	
Обучение произношению на начальном этапе на коммуникативной основе.....	225
<i>Халимбекова М. К. (Махачкала)</i>	
О некоторых методических особенностях взаимосвязанного обучения письму, чтению и говорению.....	229
<i>Ханапиева А.Х., Алиев З.Г. (Махачкала)</i>	
Обучение аудированию на основе аутентичных материалов в процессе овладения иностранному языку.....	233
<i>Юсупова К. И., Гусейнова М.М. (Махачкала)</i>	
Игровые методы в обучении иностранному языку в средней школе.....	236

USO DE MATERIALES DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Resumen: *En este trabajo se presentan los resultados de un estudio acerca de los usos que los/as docentes hacen de los materiales de lectura (libros de texto, lectura, del maestro) para la enseñanza del Español en el cuarto grado de Educación Primaria. Es de corte cualitativo, da cuenta de lo que acontece en el aula, cómo se enseña, cómo se usan los libros y materiales oficiales que proporciona la Secretaría de Educación Pública a las escuelas. Para explicar lo anterior, se presenta el análisis de 42 clases videofilmadas de docentes de varias entidades de la República Mexicana (18 de alta eficacia social y 24 de baja). Se describió lo que hacen los docentes en el aula; las descripciones se representaron a través de mapas de clase y para el análisis cualitativo de la información se utilizó un software para establecer categorías analíticas. Si bien las videograbaciones permitieron contar con descripciones detalladas de momentos específicos, se reconoce que tales desempeños son únicamente un aspecto de las prácticas pedagógicas de los profesores de este estudio y que sus capacidades muestran desempeños diferentes en circunstancias diferentes y también que existen diferencias significativas en las prácticas pedagógicas de docentes que laboran en escuelas de alta y baja eficacia social.*

Palabras clave: *uso de materiales, lectura, enseñanza del español*

Abstract: *This paper presents the results of a study about the uses that teachers make of reading materials (textbooks, reading, teacher's) for teaching Spanish in the fourth grade of Primary Education. It is of a qualitative nature, it gives an account of what happens in the classroom, how it is taught, how the official books and materials provided by the Ministry of Public Education are used to schools. To explain the above, the analysis of 42 videofilmed classes of teachers from various entities of the Mexican Republic (18 of high social efficiency and 24 of low) is presented. What teachers do in the classroom was described; the descriptions were represented through class maps and for the qualitative analysis of the information a software was used to establish analytical categories. Although video recordings allowed for detailed descriptions of specific moments, it is recognized that such performances are only one aspect of the pedagogical practices of the teachers of this study and that their abilities show different performances in different circumstances and also that there are significant differences in the Pedagogical practices of teachers working in schools of high and low social efficiency.*

Keywords: *use of materials, reading, teaching Spanish*

Ideas de la lectura desde la teoría

De acuerdo con Ana Arenzan (1999): “La lectura es un acto de comunicación en el que el lector reconstruye el sentido del texto a partir de sus propios conocimientos y experiencias de vida” (1999, p.13). La lectura es, pues, una recreación única, la reconstrucción de un texto, a partir de las experiencias de cada lector.

Al respecto, Cassany (2000) enfatiza la interpretación de los caracteres impresos, la construcción de significados, pues asegura que: “Leer es comprender un texto, interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (2000, p.197). Por su parte Frank Smith (1999) considera la lectura como una experiencia común de la vida. Plantea que, cuando el lector se enfrenta al texto, puede experimentar emociones, sentimientos e, inclusive, respuestas orgánicas iguales a las percibidas en situaciones reales; en tal sentido, lo que se lee es vivido como una experiencia real. El autor plantea que sólo puede hablarse de lectura cuando ésta se vive como una experiencia real (1999, pp. 123-126).

Para leer comprensivamente (decodificación y codificación) hay que relacionar lo que dice el texto (en su fondo y forma) con lo que ya se sabe, evaluar los nuevos datos con respecto de los que se poseen, reconsiderar el conjunto, reformular los contenidos anteriores. Bruno Bettelheim resalta las virtudes de la lectura. Asegura que esta actividad intelectual y placentera “proporciona un mundo de experiencias maravillosas, ofrece la posibilidad de despojarse de la ignorancia y de ser dueño de nuestro destino, es fuente de conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas” (1997, p.59).

Fundamental considerar estos planteamientos cuando se diseña una propuesta didáctica para la enseñanza del español, es imposible soslayar la importancia del aprendizaje y la necesidad de estudiar, comprender e interpretar la forma en la que los lectores se aproximan a los textos para decodificarlos, interactuar con ellos y extraer significados; a partir de los elementos conceptuales, afectivos, lingüísticos y culturales de los que disponen.

La lectura navega desde lo interpersonal hasta lo intrapersonal; es decir, atraviesa un proceso de internalización progresivo (Vigotsky, 1979), pues implica, ante todo, un diálogo que se establece con los otros-lector y otros-lectores- para contrastar, negociar y compartir significados. En la enseñanza aprendizaje del español, la interacción ofrece la oportunidad de retroalimentar y construir conjuntamente el texto.

Al implicar la lectura un tratamiento sistemático de la información para la extracción de significados y al concebirse al lector como un sujeto cognoscente, cobran relevancia las categorías cognitivas como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento. El paradigma cognitivista permite, además, “explicar y describir la naturaleza de las representaciones mentales, determinar el papel que juegan dichas representaciones en la producción de las acciones y

conductas de las personas” (Hernández, 2006, p.121). De acuerdo con este paradigma, la cognición se da en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental.

Llevado al ámbito de la lectura, la coconstrucción de significados pone de relieve la interacción de los sujetos en el proceso lector, las aportaciones que hacen los alumnos en torno de un texto y la manera en la que logran conjuntamente discutir e interpretar los discursos. Una de las contribuciones de Vigotsky es la idea del sujeto como un ser eminentemente social, y del aprendizaje como un “proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo” (Colomina y Onrubia, 2002, p.415).

En el proceso de enseñanza del español, las acciones educativas cobran gran relevancia, pues como actos creativos, intelectuales y lingüísticos. Desde la perspectiva de Vygotsky, la educación “es un proceso de humanización”. No puede, en consecuencia, negarse la importancia de la literatura como instrumento de socialización e interacción en el aula, como artefacto fundamental para pensar aprender y construir de y con los otros.

La interacción con los otros permite no sólo construir significados conjuntamente, constituye también una auténtica oportunidad para lograr niveles superiores de desarrollo Vigotsky (1979).

El desarrollo potencial del alumno –lector- implica dos condiciones importantes: la interacción con los otros y la ayuda ajusta de un compañero experto o del profesor, como mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

El procedimiento

Para indagar el uso de los materiales didácticos (libro de lectura, el de actividades y el de texto), primero se llevó a cabo una videofilmación de 42 prácticas pedagógicas (18 de alta eficacia social y 24 de baja); en segundo se realizó una descripción de cada una de las clases y representación de las mismas a través de mapas; el mapeo es una ilustración que muestra los diferentes momentos, estrategias y actividades que se desarrollan durante la enseñanza del español y el uso de los libros oficiales. Finalmente con el uso de un software de análisis cualitativo se formularon las categorías analíticas.

Eficacia social

El indicador de eficacia social se estimó con base en los resultados de un examen sobre contenidos de español y matemáticas aplicado a 30 estudiantes seleccionados aleatoriamente de cuarto y sexto grado de escuelas públicas. Por otra parte se aplicó, a 12,572 alumnas y alumnos, un cuestionario de factores asociados, con un total de 63 factores a considerar para conocer el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. A partir de los resultados se pudieron identificar las escuelas que en condiciones socioeconómicas adversas tienen resultados favorables en los

logros educativos, es decir los alumnos aprenden más de lo estadísticamente esperado, se identifica con los deciles más altos, particularmente con el 10. Por otra parte, las escuelas cuya situación socioeconómica desfavorable, obtienen niveles de logro que están por debajo de lo esperado (deciles inferiores). Para este estudio se agruparon 42 escuelas ubicadas en diferentes estados de la República Mexicana: 18 prácticas pedagógicas de escuelas de *alta eficacia social*, y 24 en escuelas de *baja eficacia social* (Ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Clases analizadas del grupo de baja eficacia social

CASOS	ESTADO	No. DE CLASES ANALIZADAS
0207 0214	Baja California	2
0403	Campeche	1
0812	Chihuahua	1
0602 0612	Colima	2
1532	Estado de México	1
1103 1115 1119 1120	Guanajuato	4
1603 1607	Michoacán	2
1805	Nayarit	1
1910	Nuevo León	1
2103 2106 2108	Puebla	3
2401 2402 2407	San Luis Potosí	3
3006	Veracruz	1
3201 3204	Zacatecas	2
TOTALES		24

En la Tabla 2 se muestra el grupo de alta eficacia social en las que se sitúan 18 prácticas pedagógicas en éstas su promedio de logro académico es mayor al esperado por nivel socio-económico y cultural de las familias. Las escuelas y clases analizadas se ubican en los siguientes estados:

Tabla 2. Clases analizadas del grupo de alta eficacia social

CASOS	ESTADO	No. DE CLASES ANALIZADAS
0709 0714 0715	Chiapas	3
0603	Colima	1
0907	Distrito Federal	1
1008	Durango	1

1527	Estado de México	1
1207 1214	Guerrero	2
1707	Morelos	1
2009	Oaxaca	1
2403	San Luis Potosí	1
2609	Sonora	1
2703	Tabasco	2
3001	Veracruz	2
3109	Yucatán	1
TOTALES		18

Se observa en las tablas estados de la República prácticas pedagógicas tanto de alta como baja eficacia social: Colima (dos de baja y una de alta); Estado de México y San Luis Potosí (con un caso en cada grupo) y Veracruz (uno de baja y dos de alta). Destaca además que estados del sureste mexicano (Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Tabasco), considerados de manera recurrente con bajos niveles de logro educativo y condiciones socioeconómicas desfavorables, en este estudio aparecen en el grupo de alta eficacia social y por el contrario, entidades como Baja California, Chihuahua y Guanajuato cuyos buenos puntajes en pruebas estandarizadas han sido puestos de manifiesto, aquí se presentan escuelas de baja eficacia social.

Los hallazgos

En el esquema analítico se consideraron las siguientes categorías: 1) uso de los libros de texto con base en segmentos y transiciones de la clase, en la misma se sitúan subcategorías: *Casos de baja eficacia social; Casos de alta eficacia social*; 2) Otros materiales que se utilizan en la enseñanza del español; 3) Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español en grupos de baja eficacia social; 4) Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español en grupos de alta eficacia social

1. *Uso del libro de lecturas*

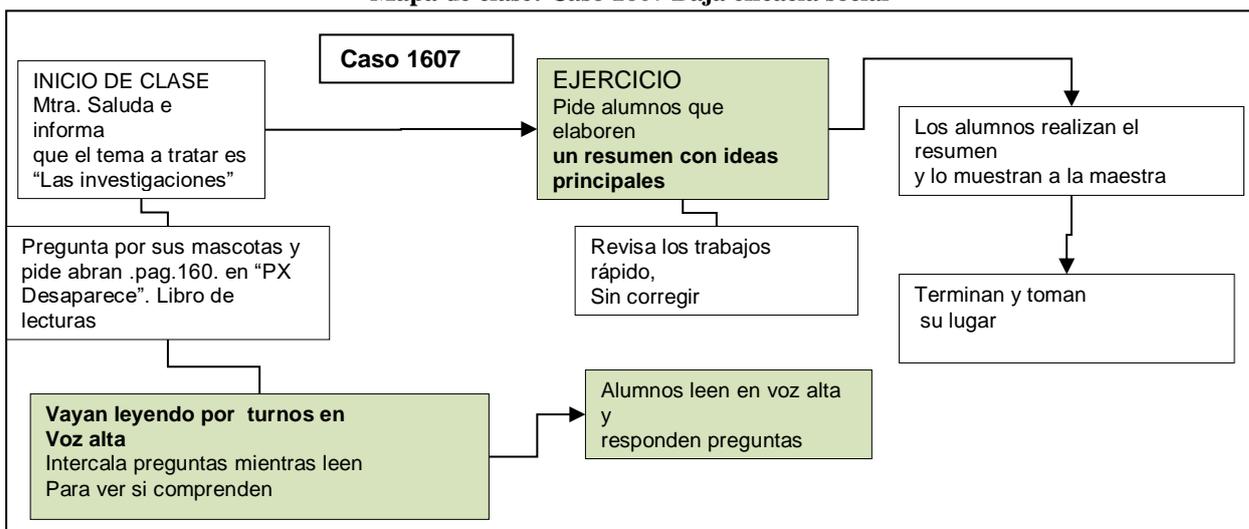
El análisis a partir del contraste por nivel de eficacia social, busca identificar las características de la práctica pedagógica con base en las categorías que emergen de la revisión de las lecciones videograbadas. En este apartado se presentan los hallazgos una vez analizados los casos por baja y alta eficacia social.

Casos de baja eficacia social

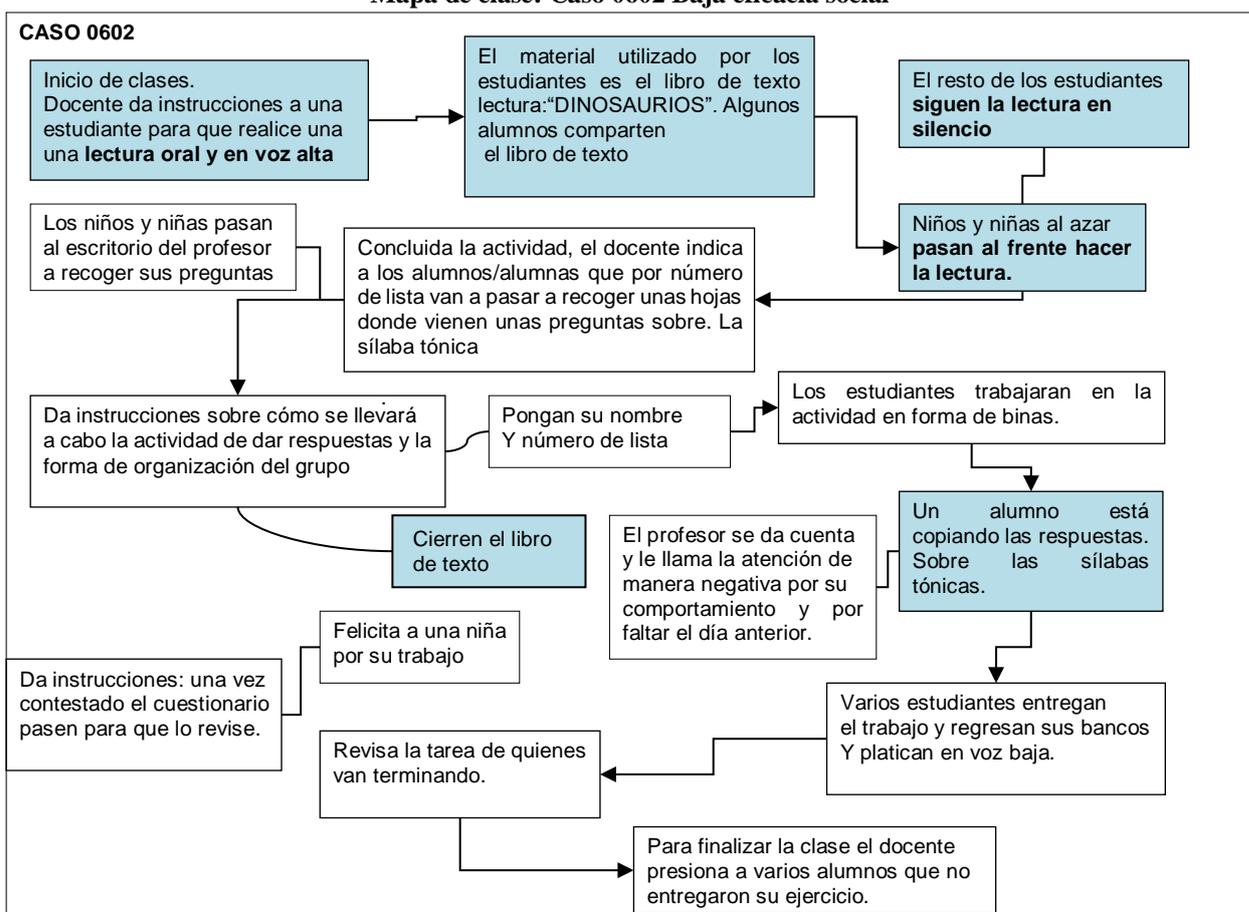
Baja eficacia social se relaciona con bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes inscritos en escuelas con situación socioeconómica y cultural de la familia y la comunidad es favorable.

En este grupo, el libro de lecturas se utilizó en 8 clases de 24, generalmente el docente lee y los estudiantes dan sus comentarios sobre la lección o bien como texto de consulta para resolver los ejercicios del libro de actividades. Los casos 1607 y 0602 son ejemplos de esta forma de emplear el libro de lecturas como lo muestran los mapas de las siguientes clases:

Mapa de clase: Caso 1607 Baja eficacia social



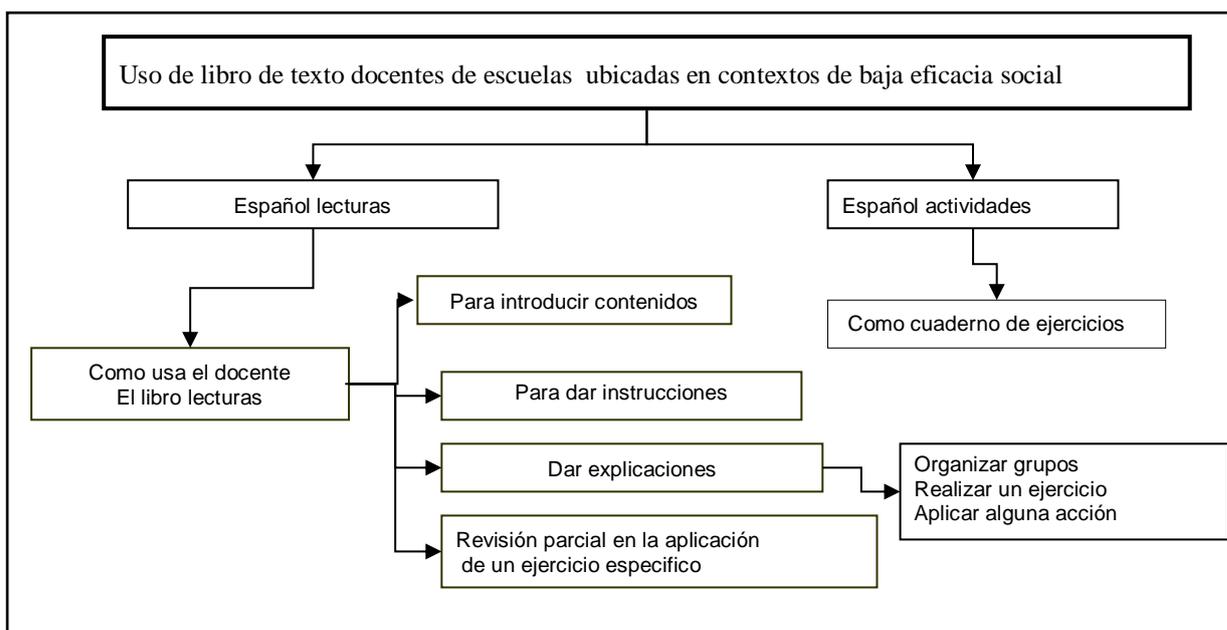
Mapa de clase: Caso 0602 Baja eficacia social



En estos casos de baja eficacia social, se observó que los/as docentes usaron los libros de lecturas para leer, frente al grupo de manera oral o en silencio. Los estudiantes lo emplean como cuaderno de ejercicios. En 10 clases de enseñanza del español se hace reflexión sobre la lengua y

después de las explicaciones de los docentes se utiliza el libro de actividades. Este libro se usa, para introducir contenidos, como guía para la clase y como cuaderno de trabajo. Una vez que los estudiantes realizan las actividades señaladas en este texto, el docente revisa y corrige los ejercicios realizados por los alumnos.

Esta actuación se contrapone con la idea de (Cubero y Luque, 2005, p.138) quienes señalan que la lectura permite establecer procesos de intersubjetividad para comprender y aproximarse al otro.



En el plan de estudios de educación básica de la SEP plantea que el aprendizaje del alumno se debe centrar en las prácticas sociales del lenguaje, las cuales se definen como: pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales ... formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla (SEP, 2011, p.46). Estas intencionalidades se pretende sean concretadas en el desarrollo del plan, a través de la práctica pedagógica, y en este caso con el uso de los materiales que brinda la Secretaría. Sólo en diez de 24 clases analizadas se utiliza únicamente el libro de actividades; en ocho el de lectura y en tres los libros de texto.

Mientras que en el libro del maestro se consideran la expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, se plantean 20 lecciones como ejes estructuradores de la enseñanza y el aprendizaje del español. A partir de estas lecciones se desarrollan las sugerencias del libro de actividades cuya finalidad es ofrecer oportunidades para que los niños apliquen su experiencia de lectura en la solución de situaciones y problemas de comprensión de textos, la escritura y el

conocimiento del lenguaje escrito. Los docentes del grupo de baja eficacia social recuperan las sugerencias propuestas en este libro tal como se muestra en el siguiente caso: En la lección 13 se sugiere: *invitar a leer las actividades que se proponen; aclarar dudas sobre lo que tienen que hacer los alumnos; realizar una revisión de forma colectiva o en equipo y, finalmente solicitar a voluntarios para que expliquen al grupo los significados que se buscan de las palabras marcadas en negritas en el ejercicio*. Esta lección se observó tal cual en el C-3006.

Casos de alta eficacia social

Es importante recordar que la noción básica de alta eficacia social tiene que ver con aulas en donde los alumnos aprenden mucho más de lo esperado estadísticamente considerando el nivel socioeconómico y cultural de la familia y la comunidad. En consecuencia, las prácticas identificadas en estas escuelas son las que se asocian a mayor aprendizaje de alumnos más pobres.

Se observa que en seis casos (715, 709, 603, 2403, 1214, 2703) las clases son desarrolladas mediante el uso de los dos libros de texto (de lectura y de actividades), se utiliza como una guía de contenidos para la orientación de la enseñanza del docente y el aprendizaje de los alumnos. El libro de Lecturas es utilizado como el eje articulador de los demás materiales, a partir de éste se plantean los ejercicios del libro de actividades o de algunos otros materiales.

El texto se usa como elemento central del desarrollo de la clase, y se complementa con actividades previas y posterior a su uso. Las primeras acciones son de carácter introductorio al tema o a la lectura que se hará; en algunos casos con preguntas acerca del contenido de la lección; en otros se realizan actividades lúdicas que conduce a descubrir el tema de la clase (que también es el nombre de una lectura). Cuestionan a los alumnos sobre los cuentos (Caso 1707) si son realidad o fantasía y después de intercambiar opiniones inician la lectura. En la clase del caso 1207, el docente anuncia la lectura a realizar, pero se lee otra y después deja de tarea la anunciada.

En estas clases los docentes informan, animan e introducen al contenido de la lectura de tal forma que ésta es el eje articulador de la clase; intercalan preguntas sobre el contenido cuando se va leyendo el texto, *“el maestro se autointerrompe y pregunta si se entiende el párrafo”* (C-2609); los estudiantes exponen sus ideas y su punto de vista; los profesores agregan información, en otros momentos relacionan el texto con experiencias de los niños.

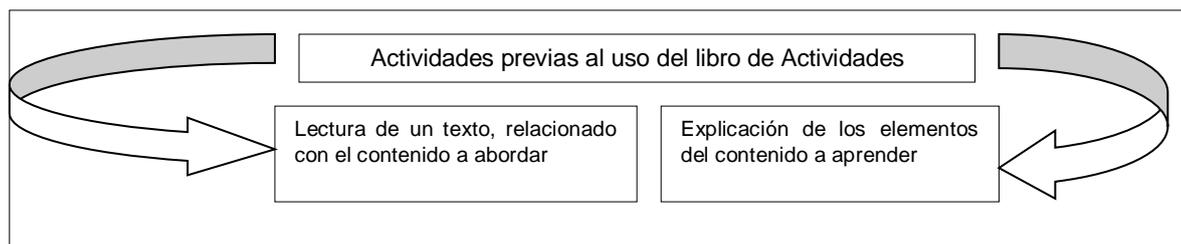
En estos casos se pone de manifiesto que lograr una recreación del texto implica, según Rosenblatt, que “la clase de lengua deba ser activa, significativa, creativa, lúdica, formativa, siempre teórica-práctica, lo que la convertiría en enormemente atractiva y válida como taller hacia la vida” (1992, p.27). Desde esta perspectiva, la lectura debe concebirse, según Isabel Solís, como

“un proceso de interacci3n entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guñan su lectura” (2000, p.17). Este concepto implica dos aspectos importantes: la presencia de un lector activo, es decir, de un agente que lee y examina el texto y, la necesidad de un objetivo que guñe la lectura.

Actividades que se realizan despu3s del uso del libro de lecturas

Despu3s de la lectura, los estudiantes escriben en su cuaderno las ideas centrales de la lectura o realizan una exposici3n por equipo; el docente retroalimenta el contenido y utiliza el libro de actividades para completar enunciados, escribir oraciones y crear textos. En la clase del C- 2403 se usan tanto el libro de lecturas como el de actividades en forma simult3nea.

En estas clases la lectura es centralmente el contenido que se desarrolla, el libro de actividades es un elemento importante para la retroalimentaci3n de lo leido, adem3s de ser un texto que se usa como complemento que posibilita el an3lisis y reflexi3n de lo que se promueve a trav3s de la lectura para lograr el aprendizaje de los estudiantes.



Las actividades y ejemplos que se presentan tienen una organizaci3n l3gica con el ejercicio que realizar3n posteriormente en el libro de actividades a excepci3n de la clase (0907) que se caracteriza por presentar dos temas al mismo tiempo “ant3nimos” y “prefijos”. Una docente practica las oraciones imperativas, dirige el ejercicio en el pizarr3n pasando a los estudiantes a subrayar, copian de la l3mina colocada en el pizarr3n y completan las oraciones imperativas con el verbo indicado. En otro caso organizan los elementos de la ficha bibliogr3fica, hacen las de los libros que tienen en sus mesas y las copian en su cuaderno.

Adem3s de lo anterior los docentes de este grupo recuperan las sugerencias del fichero al inicio y en el desarrollo de la clase, as3 se observ3 en el caso 3001, la maestra emplea el juego del ahorcado:

“La profesora invita a los nicos a participar en un juego. Hace algunos trazos en el pizarr3n y les pide que digan de qu3 juego creen que se trata, 3stos dan algunas respuestas (un techo, una cama, una carretera, una casa). Despu3s de varios intentos de respuesta, un nico dice “El ahorcado”, entonces la profesora les indica que la

participaciyn en el juego ser6 por equipos: si se adivina una letra, el equipo tendr6 derecho a seguir jugando. La profesora va preguntando a cada uno de los cinco equipos qui6 letra proponen, y si es correcta, la anota en el pizarryn en el espacio que le corresponde para formar la palabra. Al concluir, pregunta iqui6 palabra formamos? Y los nicos contestan a coro 'La fotografu'."

En el caso 3017 tambi6n se inicia con una ficha la No. 03 "un diario para todos": un nico realiza la lectura de un diario. La maestra hace comentarios al respecto. El uso de este recurso permite enriquecer el trabajo, resaltar aspectos significativos como se aprecia en los siguientes segmentos de clase:

"la maestra da explicaciones de la actividad independiente que realizar6n. Ahora van a hacer tres fichas bibliogr6ficas con los libros que tienen y dos las escribir6n en su cuaderno y otra en la ficha que les entreg6 la maestra, va recordando a los nicos como se hace una ficha y va aclarando aspectos como no confundir el nombre del autor con la editorial." (C-2709)

En estos casos la lectura es una herramienta socializaci6n e interacci6n en el aula, como artefacto fundamental para pensar aprender y construir de y con los otros.

En otro caso se desarrolla el tema de los "dinosaurios":

"Se prepara la actividad de debate. La maestra pide que el grupo elija a un moderador o moderadora, pide que hagan propuestas, y eligen a una nica. Le pregunta iQui6 hace la moderadora?, ayuda a dar la palabra a cada equipo, Les da unos segundos para que se pongan de acuerdo y revisen sus notas. Empieza el turno del primer equipo, iQui6 significa la palabra "tiranosaurio?", la maestra auxilia a la moderadora, le indica "dale turno" "ay6dale". Indica turnar las participaciones a varios miembros de cada equipo." (C-1008)

La ficha No. 36 "El uso del diccionario" es la que m6s aparece en este grupo de clases para resaltar aspectos significativos: C-2404 "Ella les dice a los nicos que van a buscar en el diccionario las palabras que no entendieron. Pregunta qui6n hizo la tarea (tambi6n relacionada con el uso del diccionario) y casi todos los nicos levantan su mano" (narrativa C-2404)

En el caso 2703 "la maestra acepta la respuesta y lanza la pregunta de que es una leyenda y los invita a que busquen en el diccionario la definici6n. Posteriormente varios nicos leen del diccionario y se va recuperando la definici6n en un papel pegado en el pizarryn." En la clase C-2403 se hace la lectura de "cartas a un gnomo", los alumnos buscan las palabras en el diccionario; en "la leyenda", lo consultan para buscar la definici6n de las palabras desconocidas y en un papel las pegan en el pizarryn, un nico escribe las definiciones (2703).

La reconstrucci6n que hace el ni6o del texto, en estos casos observados, implica necesariamente considerar lo cognitivo, afectivo, social y cultural. De acuerdo con Hern6ndez

(2006), el alumno es “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (p. 232).

2) *Otros materiales que se utilizan para la enseñanza del español*

Además de los materiales oficiales sobre la enseñanza y aprendizaje del español, los docentes de este grupo estudiado utilizan diversos materiales didácticos, tales como láminas con los datos de una ficha bibliográfica, a manera de ejemplo, para apoyar su explicación de los datos que la misma debe contener (2709).

En el C-3109, la profesora presenta un dibujo de un lobo y solicita a los estudiantes lo describan. En otro Caso (714) la docente coloca una lámina en el pizarrón y los estudiantes completan las oraciones imperativas con el verbo indicado (aparece en infinitivo). En la clase del C-907, la profesora muestra una lámina con el dibujo de un gnomo y los niños juegan a transformar palabras en antónimos y prefijos (907).

También se utilizan *revistas* donde se buscan recetas de cocina que escriben y pegan en una lámina (C-2009). En una de las clases hacen la lectura del “papalote” con *música ambiental* cuando realizan los ejercicios del libro, (C-1214). Otro docente con esta lectura les reparte una *tarjeta de color* a cada alumno/a, les solicita formar una palabra “papalote” (C-709).

Usan *cajas* para que los niños tomen un papelito que tienen anotada una palabra, para buscar el antónimo (C-1527); *tiras de cartón* con sílabas para armar un crucigrama y sílabas que se cruzan. (C-3017). En la clase donde se trabaja el tema de “Los dinosaurios” la maestra reparte *libros con ilustraciones* de dinosaurios, *plastilina* y *figuras de plástico* como modelos para hacer dinosaurios por equipos (1008). En otra clase se revisa el texto de “*Los viajes de Marco Polo*”, reparte hojas con la canción “Mambres se fue a la guerra” y la cantan a coro (C-1207).

Es una constante en estas clases el uso explícito de los materiales relacionados con la enseñanza del español como apoyo didáctico, además de las actividades lúdicas, el intercambio de opiniones y trabajo por equipo.

3) *Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español en grupos de baja eficacia social:*

- Emplean los materiales de apoyo docente como recursos para el desarrollo de la clase.
- Las actividades se inspiran en las sugerencias del libro
- Revisan los ejercicios y tareas, casi sin retroalimentación a los estudiantes.
- Implementan estrategias de lectura poco diversificadas, orientadas principalmente a la repetición oral.
- El trabajo con la escritura se ubica a un nivel de reproducción, se limita a copiar del pizarrón, responder preguntas de ejercicios y/o a la copia de las lecciones de los libros de texto.
- Organizan las clases con base en el trabajo individual, pocos son los casos donde los alumnos trabajan el equipo o en pequeños grupos.

4) Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español en grupos de alta eficacia social

- Usan flexiblemente los libros y materiales de apoyo, sin seguir rígidamente las sugerencias que ofrecen.
- Complementan y diversifican las tareas siguiendo las orientaciones curriculares y dan sentido a las recomendaciones de los materiales, sustituyendo, proponiendo o desarrollando otros ejemplos, casos o actividades no sugeridas.
- Revisan y evalúan las tareas o actividades y proporcionan retroalimentación
- Utilizan el libro de lecturas para leer, localizar palabras, subrayar ideas, etc.
- Implementan estrategias y modalidades de lectura orientándose más hacia la comprensión.

En la tabla siguiente se observa el uso de los libros y materiales oficiales en los dos grupos investigados.

<i>Baja eficacia social</i>	<i>Alta eficacia social</i>
Libro de lecturas para leer	Libro de lecturas para introducir y promover contenidos
Libro de actividades como cuaderno de ejercicios	Libro de actividades como retroalimentación del contenido de Español
Libro para el maestro, se utiliza sólo lo referente a actividades de lectura	Libro para el maestro, guía las actividades de la clase y se realizan frecuentemente las sugeridas en este texto
	Uso de ficheros
	Diversos materiales: cuentos, revistas, tiras de colores, tarjetas de color, plastilina, figuras de plástico, música ambiental

El profesor, por ende, queda situado en relación con el alumno “como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial del saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Hernández, 2006, p. 234). Dicha mediación se orienta a que el alumno pueda relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya sabe y lo que se pretende aprender.

Para finalizar

Las características encontradas se organizan a partir de jerarquizar por grado de ocurrencia y evidencia en las lecciones revisadas.

Se utiliza la lectura orientada a la comprensión, poniendo en práctica diversas estrategias de lectura, reconociendo a la anticipación y a la predicción como las acciones más recurrentes cuando utilizan el libro de lecturas.

El docente emplea diversas estrategias para evaluar los contenidos tales como: revisión del libro, específicamente el de actividades que es ahí donde trabajan los estudiantes y de los

cuadernos, realiza comentarios y correcciones verbales. Retroalimentación de actividades y contenidos analizados en el libro de actividades.

Uso flexible y diversificado de los materiales de apoyo al docente. El libro de lectura se emplea como guía para introducir los contenidos de español, el libro de ejercicios funciona como orientador de las actividades de la clase, se realizan modificaciones a las sugerencias propuestas en el libro para el maestro y se cumple con las recomendaciones que se proponen como previas al uso de libro de texto.

La expresión oral se promueve al presentar los productos del trabajo de la clase, el componente de reflexión sobre la lengua se desarrolla por medio de ejercicios orales o de complementación y a través de lecturas que funcionan como referentes para su abordaje. En clases de alta eficacia social los alumnos tienen libertad para opinar, pasar al pizarrón y mostrar sus producciones en el libro de actividades.

La escritura se propone mediante un material de lectura como fuente y con preguntas de enlace para producir textos frecuentemente de construcción colectiva.

El libro de lecturas es empleado como el eje articulador de los demás materiales y de los contenidos en la enseñanza del español, es frecuente que una clase se inicie con el uso de este libro y se continúa con el de actividades.

Los materiales oficiales son utilizados al inicio de la actividad, durante la clase como apoyo y/o como cierre de las actividades.

En todos los casos existe congruencia entre la temática presentada en el texto y la desarrollada en la clase, es decir, se alude a la relación que se establece entre los temas propuestos en el libro de texto y los revisados en las clases observadas.

A partir del análisis de estas clases analizadas, coincidimos en la tesis sobre la enseñanza, como elemento indisoluble del aprendizaje, desde la perspectiva constructivista es “un proceso complejo de estructuración y guía, mediante apoyos y soportes diversos, de esa construcción; un proceso en el cual los alumnos tienen un papel natural como fuentes potenciales de ayuda educativa” (Colomina y Onrubia, 2005, p.415). Esto significa que la enseñanza queda develada, al igual que el aprendizaje, en su dimensión social, interpersonal y comunicativa, de ahí las diferencias en los logros académicos de los estudiantes.

Referencias:

1. Ausubel, David y otros. (2003). *Psicología educativa*. México. Trillas.
2. Arenzana, Ana y Aureliano García (1995). *Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México. FONCA.
3. Betthelheim, Bruno y Karen Zelom (1990). *Aprender a leer*. México. Grijalbo.
4. Bradbury, Ray (2011). *Fahrenheit 451*. México. Debolsillo.
5. Cassany, Daniel y otros (2000). *Enseñar lengua*. México. GRAÓ.

6. Coll, César (2005). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje" pp. 157-186, En Coll, César y otros (comp. 2005), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.
7. Colomer, Teresa y otros (2002). *Lecturas sobre lecturas/3*. México. CONACULTA.
8. Colomina, Rosa y Javier Onrubia (2005). "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos" pp. 415-458, En En Coll, César y otros (comp. 2005), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.
9. Cubero Rosario y Alfonso Luque (2005). "Desarrollo, educación y educación escolar. la teoría sociocultural del aprendizaje" pp. 137-156, En Coll, César y otros (comp. 2005), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.
10. Hernández F y Sancho J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México. Paidós.
11. Hernández Rojas, Gerardo (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.
12. Lavín, Mónica, (2004) *Leo, luego escribo*. Lectorum, México. pp 11-15
13. Mendoza Fillola, Antonio. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. España. Horsori.
14. Rosenblatt, Louise M. (1995). *La literatura como exploración*. México. FCE.
15. Sheridan, G. (2007) *La lectura en México* en Letras libres [En línea] disponible en <http://www.letraslibres.com/index.php?art=12023> [Accesado el 27 de diciembre del 2008]
16. Smith, Frank (1999). *Comprensión de la lectura*. México. TRILLAS.
17. Solé, Isabel (2000). *Estrategias de lectura*. Materiales para la innovación educativa. Barcelona. GRAÓ.
18. Zaid, G. (2006) La lectura como fracaso del sistema educativo en *Letras Libres*, Año nº 8, Nº 95, Vuelta, México, págs. 40-43

Кометиани Е. А. (Москва)

АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЗАГОЛОВКОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПРЕССЫ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ТЕМАТИКИ

***Аннотация:** В настоящей статье исследуются вопросы перевода заголовков на примере текстов железнодорожной тематики. Отмечается, что процесс перевода иноязычной отраслевой прессы играет важную роль и рассматривается как важный инструмент в реализации успешной межъязыковой и межкультурной коммуникации.*

***Ключевые слова:** специализированная пресса, железнодорожная тематика, заголовки, переводческая практика.*

***Abstract.** This article examines the issues of the translation of headings using railway texts as examples. It is noted that the process of translating a foreign-language industry press plays an important role and it is considered as an important tool in the implementation of successful inter-lingual and intercultural communication.*

***Keywords:** specialized press, railway topics, headlines, translation practice.*

Выпуск печатной продукции непосредственно связан с потребностями индивидов в определенной информации. Развитие рынка специализированной прессы регулируется

социальными закономерностями. Отраслевая пресса железнодорожной тематики выполняет социальный заказ, раскрывая аспекты деятельности данной отрасли, важную социальную роль данной отрасли, одновременно являясь основой для профессиональных коммуникаций её сотрудников. Работа с иноязычными изданиями железнодорожной тематики с целью извлечения необходимой информации предполагает осуществление переводческой практики, в процессе которой необходимо учитывать языковые особенности исследуемых отраслевых текстов.

Перевод – важный инструмент в реализации успешной межъязыковой и межкультурной коммуникации. Вопросы перевода как субститутивно-трансформационного действия исследуются в трудах современных лингвистов, дающих различные трактовки данного процесса, в частности, с учётом системы языка, принимая во внимание «систему языковых средств, а не разрозненные или случайно выделенные элементы, из которых иные, будучи взяты совершенно порознь, оказываются даже и непереводаемыми» [10, с. 270]. Определение перевода даётся в рамках языкового посредничества с учётом коммуникативного фактора: «Перевод – это вид языкового посредничества, при котором на другом языке создается текст, предназначенный для полноправной замены оригинала в качестве коммуникативно равноценного последнему» [5, с. 53]. Акцентируя внимание на коммуникативно-культурные компоненты и механизмы, перевод определяется как «повторное порождение (речепорождение) текста оригинала на новой языковой основе в других коммуникативных и культурных условиях» [6, с. 141]. В классическом варианте перевод трактуется как «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке», при этом важно «сохранение неизменного плана содержания, то есть значения», и в то же время отмечается, что «при межъязыковом преобразовании неизбежны потери, то есть имеет место неполная передача значений, выражаемых текстом подлинника» [1, с. 11].

В настоящей статье исследуются вопросы переводческой деятельности на примере заголовков англоязычных текстов железнодорожной тематики. Фактическим материалом исследования послужили тексты англоязычных изданий *Transport weekly international* [11], *Railway-news.com* [12]. Вопросы железнодорожной тематики рассматриваются в отдельных работах в рамках социолингвистического исследования английской терминологии железнодорожного транспорта [3].

Исследование заголовков англоязычных текстов железнодорожной тематики представляет интерес в связи с их способностью представлять собой концепт, смысловую идею отраслевого текста [9, 126–132], [4, с. 81–83], в краткой и образной форме отражать аспекты деятельности железнодорожной сферы. Заголовок играет важную

коммуникативную роль, являясь обязательной структурно-композиционной категорией текста, выполняя одновременно несколько функций: информативную, прагматическую, аттрактивную [7, 161–164].

Адекватный перевод заголовков англоязычных отраслевых текстов на русский язык трактуется как один из видов специального перевода, содержание передаётся с учётом подробного описания элементов смысла. Необходимые, имеющие близкое лексическое значение единицы языка-донора и языка-реципиента выбираются по отличительному признаку, значение единицы языка трактуется как состав семантических множителей. Важную роль играет наличие общих сем между отдельными элементами смысла в англоязычном тексте и его русском переводе. В данных текстах раскрывается специфика железнодорожной отрасли, содержится лексика с семантикой, отражающей такие понятия, как: объекты работы, железнодорожные материалы, организация перевозок и управление на железнодорожном транспорте и ряд других.

Из существующих трёх основных видов перевода, а именно пословного, то есть буквального, дословного и литературного, наиболее частыми в переводческой практике англоязычных заголовков железнодорожной тематики являются дословный и литературный. Важный момент в процессе перевода англоязычных заголовков на русский язык – сохранение их коммуникативно адекватных смыслов. Главная задача – соблюдение стилистического соответствия *текста (заголовка)-донора* и *текста (заголовка)-реципиента* при передаче одинаковой информации с использованием языковых знаков разных стилистических слоёв языка.

Отмечено, что становление, развитие железнодорожного транспорта влияет в качестве экстралингвистического фактора на возникновение и функционирование терминологии в англоязычном железнодорожном дискурсе. Так, в результате развития железнодорожной отрасли образовались многокомпонентные терминологические сочетания: *electric circuit* (электрическая цепь), *tele blocking system* (телеблокировка); *freight car capacity* (грузоподъёмность), *passenger comfort* (комфортабельность пассажирских вагонов), *information automatic read-out* (автоматическое считывание информации), функционирование которых можно проследить в выражениях, перевод которых на русский язык требует соблюдение стилистических норм русского языка: *U.K. Railwayana auctions Stafford* (Аукционы железнодорожных товаров в Великобритании в г. Стаффорде) [12]; *Railwayana is a term that refers to any goods or merch and is erelated to the Railway, many of which are collectible* (*Railwayana* – это термин, который относится к любым товарам или товарам, связанным с железной дорогой, многие из которых являются коллекционными) [12]. В другом примере заголовок, выполняя аттрактивную функцию, привлекает внимание

читателя информацией о развитии железнодорожной отрасли, внедрении прогрессивных технологий: *Digitisation is impacting every area of the rail industry, from train maintenance through to ticket sales* (Цифровизация (внедрение цифровых технологий) влияет на каждую область железнодорожной отрасли, от обслуживания поездов до продажи билетов) [12].

Интенсивные социально-экономические процессы ведут к возникновению интернационализмов, классификация которых представлена в работе С.В. Гринёва-Гриневича [2, с. 14]: полная интернационализация, где термины полностью совпадают в звукобуквенном выражении: *feeder* (фидер), *defectoscope* (дефектоскоп); неполная или гибридная интернационализация, где отдельные компоненты терминологического сочетания сохраняют звукобуквенное выражение оригинала, остальные калькируются: *turbotrain* (турбопоезд), *traffic problem* (транспортная проблема); калькированная интернационализация, где совпадает лишь значение, и полностью расходятся звукобуквенные выражения, являясь национальными: *frame work* (пролётное строение), *in-tunnel consruction* (притоннельное сооружение), *pre-multiple station* (предузловая станция). Проследим функционирование интернационализмов в следующих заголовках: *Make o rbuy. The logistics context. Outsourcing in logistics: trends, potential, benefits and risks* (Сделать или купить. Логистический контекст. Аутсорсинг в логистике: тенденции, потенциал, преимущества и риски) [11].

Проведённое исследование позволило выявить употребление в заголовках англоязычных текстов железнодорожной тематики идиоматических выражений, перевод которых на русский язык требует учитывать следующее положение: «Перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [10, с. 75]. С целью передачи информации англоязычного текста в форме правильной литературной речи необходимо соблюдение стилистики языка-реципиента, ввиду расхождения в синтаксической структуре английского и русского языков в процессе перевода возможно изменение формы выражения подлинника. Так, следующие англоязычные идиомы переводятся в соответствии с функционированием в русском языке выражений, отражающих национально-культурную специфику русского языка: *a one-track mind* (на своей волне, дословно: *одноколейный ум*); *under my own steam* (своими собственными силами, рассчитывая на собственные силы, дословно: *под моим собственным паром*); *hit the buffers* (зайти в тупик, дословно: *удариться буферами*); *ran out of steam* (англ. выдохнуться, истощиться; русск. расслабиться; дословно: *выпустить пар*); *Another nice mess you've gotten into train of thought* (Еще один хороший беспорядок, который вы получили (Ход мыслей (дословно: *Поезд мысли*)) [12]. Выявлены также англоязычные идиомы аналогичные русскоязычным выражениям, в частности: *light at the end of the tunnel*

(свет в конце туннеля); *On the right track* (На правильном пути) [Transport weekly international, Rīga Miera 19-21, Latvia 2007, №2 (17), с.60]; *Playing by the global rules* (Игра по глобальным правилам) [11]; *British Steel – Removing Some of the Head aches of Rail management* (Британская Сталь – устранение некоторых головных болей железнодорожного менеджмента) [12].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Заголовки англоязычных текстов железнодорожной тематики представляет интерес для исследования как языковое средство, отражающее в краткой и образной форме аспекты деятельности железнодорожной сферы.

2. Заголовок отраслевого англоязычного текста играет важную коммуникативную роль, являясь обязательной структурно-композиционной категорией текста, выполняя одновременно несколько функций: информативную, прагматическую, аттрактивную.

3. Перевод англоязычных заголовков на русский язык осуществляется с учётом национально-культурной специфики русского языка и с соблюдением стилистических норм русского языка.

Литература:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: URSS, 2008. 238 с.
2. Гринёв-Гриневиц С.В. Терминоведение: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
3. Демишкевич Е.В. Автореф. дис. канд. филол. наук «Социолингвистическое исследование английской терминологии железнодорожного транспорта». [Электронный ресурс]. URL: 2012http://cheloveknauka.com/sotsiolingvisticheskoe-issledovanie-angliyskoy-terminologii-zheleznodorozhnogo-transporta#ixzz5QAQ0fZWq
4. Кометиани Е.А. Заголовок как смысловая идея текста (на примере англоязычных текстов железнодорожной тематики): сб. статей по итогам Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития науки в России и мире» 18 апреля 2019 г. Таганрог: АМИ, 2019. С. 81–83.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
6. Олейник А.Ю. Противостояние двух исследовательских подходов теории перевода // Материалы VIII междунар. науч. конф. по актуальным проблемам теории языка и коммуникации, 27 июня 2014 г. М.: Международные отношения, 2014. - С. 135 - 143.
7. Симановская К.И. Аттрактивная функция заголовков в газетном дискурсе // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. 2013. Вып. 1. С. 161–164.
9. Сосунова Г.А. Заголовок как концепт текста французской таможенной прессы // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика. М.: Изд-во МГОУ. 2016. № 3. С. 126–132.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.
11. Transport weekly international [Электронный ресурс]. URL: http://www.transportweekly.com/pages/ru/tw_international/twi/

Тамеева Р.А. (Москва)

КОНЦЕПТ ОДЕЖДЫ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Данное исследование посвящено анализу концепта «одежда» в английском языке, а именно в его американском варианте. Проведена тематическая классификация ядерных и периферийных лексических репрезентаций исследуемого концепта, также выявлена их эмотивно-оценочная функция в создании персонажа художественного произведения.*

***Ключевые слова:** концепт «одежда», семантическое поле «одежда», О’Генри.*

***Abstract:** This study is devoted to the analysis of the concept "clothes" in the English language, namely in its American version. Thematic classification of nuclear and peripheral lexical representations of the studied concept was carried out, their emotionally-evaluative function in portrayal the fiction was also revealed.*

***Key words:** concept “clothes”, semantic field “clothes”, O’Henry.*

Данное исследование посвящено описанию концепта «одежда» в американском варианте английского языка. Актуальность выбранной темы обусловлена повышенным интересом лингвистов к отражению образа человека в языковой картине мира. Одежда является несомненным атрибутом человека и продуктом его деятельности, поэтому без описания языковых способов объективации концепта «одежда» и без детального изучения семантического поля «одежда» невозможно полное и адекватное построение образа человека по данным языка. Кроме того, одежда служит индикатором этнической принадлежности, социального, гендерного, возрастного статуса, свидетельствует о психологических характеристиках хозяина, его вкусах и пристрастиях. Поэтому описание одежды играет важную роль в раскрытии образа персонажа. В качестве материала исследования были выбраны рассказы О’Генри, так как этот писатель при создании художественных образов тщательно и подробно выписывает детали их одежды, описывает не только те предметы гардероба, которые носят его герои, но и те вещи, которые привлекли их внимание, характеризуя таким образом своих персонажей через мир вещей.

Всего из трех рассказов О’Генри “Purple Dress”, “Guilty Party”, “Romance of a Busy Broker” нами были выбраны 73 лексические единицы, относящихся к семантическому полю

«Одежда». Мы распределили их по следующим тематическим группам: 1) **предметы одежды** – skirt, fichu, waist, vest, glove, blouse, coat, robe, overshoe, shoe, carpet-slippers, rag, hat, turban; 2) **детали и фурнитура** – sleeve, collar, basque, cuff, heel, band, gallon, braid, ribbon; 3) **материал** – silk, lace, cloth, soutache, velvet, cheviot, seal-skin; 4) **среда обитания** – box, Bee-Hive Store, shop-window, figger, wardrobe, drawer, dresser; 5) **действия, производимые с одеждой**, - wear, make, ready-made, takein, trim; 6) **аксессуары** – bracelet, chain, locket, beads, accessories, chain, ring, brooch; 7) **цветообозначения** – olive green, purple, red, dark shades of red, white, blue, faded, tan, brown-and-pink, gold-green, black, gray, tan; 8) **фасон и модель одежды** – triple-lapped, flounce, plaited, puff, double, surpliced, shirred.

К первой тематической группе относятся лексические единицы, обозначающие разнообразные предметы одежды от обуви до шляпки. Всего мы выявили 13 таких лексических единиц, что составило 17% от общего числа. Каждый предмет одежды не просто упоминается автором, но всегда наделяется атрибутивными характеристиками: triple-lapped flounce skirt, shirred vest, plaited skirt, sirpliced vest. Поражает количество разновидностей юбок, описываемых О' Генри, фасонов жилеток и блузок, известных автору, моделей обуви: *I'm going to have a **plaited skirt** and a **blouse coat** trimmed with a band of galloon under a white collar ...* (The Purple Dress).

Вторая тематическая группа включает в себя детали фурнитуры, насчитывает 9 лексических единиц и составляет 12% от общего количества выборки: *I saw a lovely thing the other day with a tripple-lapped flounce skirt trimmed with insert squares of silk, and a draped fichu of lace opening over a shirred vest and double puff sleeves with a lace band holding two gathered frills* (The Purple Dress).

В третью группу входят лексические единицы, объединенные общим значением материала изготовления. Таких лексических единиц – 7, а в процентном соотношении – 9%. Например, *She said, tucking her silk skirt under her rusty shoes* (The Guilty Party).

К четвертой группе мы отнесли слова, обозначающие места хранения, размещения и демонстрации одежды, объединив их под названием «среда обитания». Всего таких лексических единиц 8, что составляет 11%. Сюда вошли лексические единицы, обозначающие коробки для хранения одежды в магазинах и на складах, гардеробные шкафы, комоды, витрины, магазины и др.: *“Oh, are you,” said Grace, putting away some 7,5 gloves into the 6,5 box* (The Purple Dress).

В пятую группу вошли глаголы, обозначающие действия, производимые с одеждой. Всего в этой группе 5 лексических единиц и 7%: *She was going to buy her dress ready-made* (The Purple Dress).

К шестой группе мы отнесли аксессуары и украшения, хотя они не являются одеждой в прямом смысле этого слова, но тоже служат для создания внешнего облика человека, носятся вместе с одеждой и выполняют ту же социальную функцию индикатора статуса и материального благополучия. В этой группе 8 слов и занимает она 11% семантического поля: *Therefore Maida--the girl with the big brown eyes and cinnamon-colored hair in the Bee-Hive Store--said to Grace--the girl with the rhinestone brooch and peppermint-pepsin flavor to her speech (The Purple Dress).*

Седьмая группа объединила лексические единицы, передающие все многообразие цветовой гаммы гардероба персонажей О' Генри. В этой группе 18 слов, которые составляют 24% от общего числа лексических единиц. *And here were two dresses being conceived to charm Ramsey – one purple and the other red (The Purple Dress).* Цветовая палитра охватывает все переливы красного, синего, зеленого, коричневого, от глубокого насыщенного колора до выцветшего оттенка. Кроме того, упоминаются и ахроматические цвета: белый, черный, серый.

Восьмую группу составили наименования всевозможных фасонов и моделей одежды: *“— soutache braid over a **surpliced** white vest; and a plaited basque and ...**plaited gigot** sleeves with a drawn velvet ribbon over an inside cuff” (The Purple Dress).* Таких лексических единиц 7, а составляют они 9% от общего числа.

Так, структуру концепта «Одежда» в рассказах О' Генри можно представить следующим образом. В центральной ядерной зоне находятся лексические единицы, обладающие полным набором лексико-грамматических признаков данного семантического поля. Это существительные, обозначающие предметы одежды. Приядерную зону составляют существительные, обозначающие детали одежды и фурнитуру, материал изготовления, фасоны и модели одежды. Область ближайшей периферии заполнена лексическими единицами, как правило, глаголами, передающими действия, совершаемые с одеждой. Также в эту область можно включить лексические единицы, обозначающие места хранения одежды. Дальнюю периферию занимают цветообозначения и аксессуары.

Персонажи О' Генри – представители низших слоев общества. Они работают продавщицами, секретарями, рабочими, или ведут не очень честный образ жизни: становятся ворами, мошенниками, жуликами. Для людей этого социального класса одежда – один из немногих способов выделиться из толпы, порадовать себя. Одежда становится символом материального благополучия и показателем социальной успешности. А в рассказе *ThePurpleDress* пурпурное платье героини приносит ей личное счастье.

Персонажи этого рассказа – простые работницы небольшого универмага. Единственной радостью в жизни сотрудников магазина стали корпоративные вечера, к

которым они готовятся задолго до их наступления. Вот и Мэйда шьет пурпурное платье для вечеринки, посвященной Дню Благодарения. Автор не случайно выбирает пурпурный цвет – цвет королей, являющийся символом благородства. Именно благородный поступок героини помог ей осуществить мечту и привлечь внимание мистера Рамси. Пурпурный цвет платья символизирует душевные качества Мэйды – отзывчивость и бескорыстность, готовность помочь ближнему в ущерб себе. В итоге жертва Мэйды, отказ от платья и веселой вечеринки, была с лихвой компенсирована встречей с управляющим магазина.

Причем автор не сразу раскрывает образ героя во всей его полноте. В начале рассказа Мэйда – обычная девушка, любящая наряды и развлечения. Ее пустая болтовня с подружкой о фасонах платьев, ленточках и оборочках, представляет ее читателю как посредственную, ничем не примечательную девицу. И только поступок Мэйды свидетельствует о ее редких душевных качествах. Примечательно, что основная тема разговоров героинь – наряды и мужчины. И даже подшучивая над «хитростью» Мэйды, подружка называет ее *sly boots*. Использование названия предмета одежды в качестве сленгового слова говорит о том, что для характеристики человека девушка выбирает понятия из того фонда, что ей близок и понятен.

Персонажи еще одного рассказа О' Генри *The Romance of a Busy Broker* – представители того же социального класса – секретарши. Здесь автор создает образ героини исключительно путем описания внешнего вида, значительную роль в котором играет одежда: *She wore no chains, bracelets or lockets. Her dress was grey and plain, but it fitted her figure with fidelity and discretion. In her neat black turban hat was the gold-green wing of a macaw* (*The Romance of a Busy Broker*). Мы видим, как скромный ненавязчивый наряд Лесли выигрывает в сравнении с вызывающим, перегруженным аксессуарами образом кандидатки на ее место: *In the midst of this growing and important stress the broker became suddenly aware of a high-rolled fringe of golden hair under a nodding canopy of velvet and ostrich tips, an imitation sealskin sacque and a string of beads as large as hickory nuts, ending near the floor with a silver heart* (*The Romance of a Busy Broker*). Автор подчеркивает здесь достоинство и воспитанность одной и вульгарность, манерность другой героини.

Герой рассказа *The Guilty Party* предстает перед читателем неопрятным, небритым мужчиной в домашних тапочках: *A red-haired, unshaven, untidy man sat in a rocking chair by a window. He had just lighted a pipe, and was puffing blue clouds with great satisfaction. He had removed his shoes and donned a pair of blue, faded carpet-slippers* (*The Guilty Party*). Автор наделяет его ничем не примечательным именем – Джон, герой появляется в рассказе всего дважды и оба раза писатель акцентирует внимание на его неопрятном внешнем виде: *The*

guilty party you've not to look for in this case is a red-haired, unshaven, untidy man, sitting by the window reading, in his stocking feet, while his children play in the streets (The Guilty Party).

Неприязнь автора к Джону очевидна: именно его обвиняет он в моральном падении его дочери Лиз, чей образ создается тоже преимущественно через описание одежды: *Liz's skirt was green silk. Her waist was a large brown-and-pink plaid, well-fitting and not without style. She wore a cluster ring of imitation rubies and a locket that banged her knees at the bottom of a silver chain. Her shoes were run down over twisted high heels, and were strangers to polish. Her hat would scarcely have passed into a flour barrel* (The Guilty Party). Все в образе героини: от обуви до шляпки говорит – о небрежности, отсутствии вкуса и хороших манер.

Как показало наше исследование, лексические репрезентации концепта одежды выполняют оценочную функцию и играют важную роль в создании образа персонажа, характеристики его душевных качеств, среды обитания. Причем проявление хорошего вкуса в одежде, опрятность и чувство меры очень важно для автора. Именно эти признаки являются показателем внутреннего достоинства, высоких моральных качеств, как у Лесли и Мэйды. Тогда как отрицательные герои О'Генри одеты небрежно и безвкусно.

Литература:

1. О'Henry "Short stories" URL: <https://americanliterature.com/author/o-henry>

Абакарова М.А. (Махачкала)

ЯЗЫК АМЕРИКАНСКОЙ КОНТРАКУЛЬТУРЫ 60-70-Х ГГ. КАК ОТВЕТ НА ПРОПАГАНДУ ВОЙНЫ ВО ВЬЕТНАМЕ

Аннотация: *В статье проводится описательный анализ лексики, получившей распространение в среде американской молодежи в 60-70-е гг. XX века. Данный период ознаменовался разочарованием молодого поколения американцев в идеалах, свойственных старшему поколению, что послужило поводом для появления новой культуры, которая заключала бы в себе ответы на злободневные вопросы. Контркультура, сопровождавшаяся массовым употреблением наркотиков и прослушиванием рок-музыки, стала ответом молодежи на вторжение правительства США во Вьетнам. Большинство выражений, упомянутых в статье, устарело, однако некоторые из них употребляются и сегодня.*

Ключевые слова: *культура, контркультура, Вьетнам, рок, мир, любовь.*

Abstract: *The article presents a descriptive analysis of the vocabulary which got a wide distribution among the American youth in the late '60s and early 70s. The given period was marked by disappointment of the young generation of Americans in the ideals pertaining to the elder generation which resulted in the emergence of a new culture that would contain the answers to the most actual questions. The counterculture accompanied by mass consumption of drugs and listening to rock music was the reaction of the youth to the American invasion of Vietnam. The majority of the expressions mentioned in the article got outdated while some of them are still in use.*

Key words: *culture, counterculture, Vietnam, peace, rock, love.*

60-70-е гг. в США ознаменовались появлением новой субкультуры, а именно контркультуры, явившейся следствием военного вторжения США во Вьетнам. Термин «контркультура» впервые ввел в оборот американский социолог Джон Милтон Йингер в своей статье в журнале *American Sociological Review*. Он писал: «Термин *контркультура* применим к любой ситуации, в которой основополагающим элементом нормативной системы группы является ее конфликт с ценностями всей остальной части общества» [Yinger 1960].

Некоторые ученые относят первое употребление данного термина американскому культурологу Теодору Роззаку [Shea 1973: 95].

Ученые разошлись во мнении относительно характеристик контркультуры. Контркультура может быть противоположностью массовой культуры или культуры и ценностей среднего класса [Hodkinson and Deicke 2007:205].

Порой контркультура концептуализируется в терминах конфликта поколений и неприятия «взрослых» ценностей [Hebdige 1979:127].

Контркультура может быть явно или неявно аполитичной. Как правило, она включает в себя критику либо неприятие настоящих институтов власти и часто сопровождается надеждой на лучшее будущее. Она не приемлет авторитаризм [Hall&Jefferson 1991:61].

«Новый язык», передающий характер того времени, достиг пика своей популярности на фестивале, проходившем с 16го по 18-е июня 1967 года в городе Монтерей, штат Калифорния. В эти дни под жарким калифорнийским солнцем собралось 60000 человек, девизом которых стала фраза “*Turn on, tune in, drop out*” «включись, настройся, выпадай». Эту фразу ввел в оборот Тим Лири, американский психолог и писатель, принимавший участие в эксперименте спецслужб по распространению ЛСД среди молодежи с целью выявления влияния этого наркотика на подсознание. Разочарованная войной молодежь искала отдушину в идеях пацифизма, рок-музыке, употреблении наркотиков и свободной

любви, а ЦРУ поддерживало иллюзию этой «свободы». Миллионы молодых американцев отращивали длинные волосы, слушали рок и «курили травку», или *the pot*.

За фестивалем в Монтерее последовал еще более грандиозный Вудстокский фестиваль, проходивший с 15 по 18 августа в сельской местности Бетел, штат Нью-Йорк. На протяжении трех дней молодые люди, прибывшие на фестиваль, подвергались постоянному воздействию наркотиков и рок-музыки. Позднее наркотик ЛСД, который распространялся на фестивале по инициативе американских спецслужб, был объявлен вне закона, и контркультура стала спадать на нет. В этом году исполнилось 50 лет с момента проведения фестиваля, однако некоторые фразы, введенные в оборот в период «Лета любви», живы в языке и по сей день.

В данной статье мы приведем некоторые из слов и выражений из языка контркультуры той эпохи, сопроводив их соответствующими комментариями. Данный язык не выражает позицию автора статьи, но представляет интерес в качестве лингвистического материала. Широкое распространение в 60-70е гг. получила следующая лексика.

cool «крутой», «клевый», «классный»;

bummer «облом», досадная ситуация. Также «шуба», болезненное состояние наркомана под воздействием галлюциногенов, которое, как правило, невозможно предусмотреть; представляет опасность для него самого и для окружающих;

freakout «вести себя необычно, пускаться во все тяжкие»;

the Establishment «истеблишмент», представители старшего поколения, придерживающиеся буржуазных взглядов и занимающие важные посты в руководстве страны;

pigs «свиньи», полицейские или любые другие представители органов правопорядка (а также любой молодой человек, не понимающий необходимость установления мира и любви в обществе), которые злоупотребили своей властью и повели себя неуважительно, порой с применением силы, по отношению к протестующим молодым людям, дамам или представителям меньшинств;

chicks and cats «ребята и девушки, мальчики и девочки, леди и джентльмены» – эти наименования получили распространение в период расцвета движения за права женщин *women's lib*;

power to the people «Свободу людям!» – слоган, выкрикиваемый в ответ на подавление демонстраций представителями правящих слоев из окружения президента Никсона;

bourgeois «буржуазия» – французское слово, обозначающее «средний класс». Так молодое поколение бунтарей называло поколение родителей, которые оплачивали расходы

своих детей на университетское образование, а также тех, кто находился у власти, придерживался капиталистических взглядов и отличался отсутствием воображения;

righton «Да! Сделай это!» Впервые эту фразу ввел в английский язык Уильям Шекспир в «Юлие Цезаре», а позже ее подхватили *хиппи*;

square «человек отсталых взглядов» – это слово было частью афроамериканского говора и обозначало человека косных взглядов, не разделяющего идей мира и любви;

straight «зануда» – в отличие от современного употребления этого слова, обозначающего представителя гетеросексуальной ориентации, значение *straight* в период «Лета любви» было иным. Так называли человека, оторванного от реальности, а в «реальность» хиппи входил ежедневный просмотр астрологических прогнозов, зажигание свеч и окуривание помещения ладаном;

flip out «отреагировать на что-либо слишком эмоционально, взволнованно, вести себя нерационально, кричать и т.д.» – изначально это выражение означало поведение человека, отправившегося в *bad acid trip* «неудачное психоделическое путешествие». В таком случае ему советовали *smoke a joint and calm down* «выкурить косяк (сигарету с марихуаной) и успокоиться»;

Nam сокращенное название Вьетнама/*Vietnam*, которое стало синонимом войны в тот период;

Canada «Канада», кодовое название, означающее: «Если жребий падет на меня (*getting a low draft number*), я уберусь отсюда, чтобы не воевать за то, во что я не верю». Призыв в те военные годы осуществлялся на основании лотереи: чем меньше был номер призыва (*draft number*), тем раньше гражданина призывали на службу;

Hell No, We Won't Go «Какого черта! Мы не поедem!» Данный слоган распевали сотни тысяч людей, выступавших против войны во Вьетнаме;

We Shall Overcome «Мы преодолеем» Эту песню могли начать петь в любой момент и в любом месте по поводу какого бы то ни было притеснения. Большинство людей знало лишь одну фразу из этой песни;

Back to the Land «Обратно домой» Каждый участник Вудстокского фестиваля планировал жить на ферме или в общине и заниматься земледелием;

What's your sign? «Какой у тебя знак Зодиака?» Это был самый привычный вопрос, служивший как средство для распознавания друг друга. Молодежь проявляла большой интерес к астрологии;

My Old Lady «моя старушка» – так называли спутницу жизни: девушку или супругу;

My Old Man «мой старик» – бойфренд или муж;

Make Love, Not War «Занимайтесь любовью, а не войной»;

Drop Acid, Not Bombs букв. «кидайте» *кислоту* (т.е. примите *ЛСД*), а не бомбы»;

The Man «полицейский»/ «правительство», белокожий представитель истеблишмента, включающего полицию, правительство и органы местного самоуправления;

Free Abortion On Demand «Бесплатный аборт по требованию». Во времена Вудстокского фестиваля аборт считался противозаконным действием во всех штатах, кроме Нью-Йорка. Слово *free* в данном лозунге подразумевало, что аборт должен был стать частью *Medicaid* – американской государственной программы медицинской помощи нуждающимся;

groovy «шикарный», «улетный» – так называли все то, что было *hip, fun, cool and free* «модным», «забавным», «крутым» и «бесплатным»;

uptight «встревоженный, взволнованный»;

freak show «шоу фриков, уродов», «паноптикум».

На сегодняшний день большая часть перечисленных выражений считается архаичной, но наследие хиппи продолжает жить в английском языке.

Литература:

1. Hall & Jefferson, *Resistance Through Rituals* (1991), p. 61.
2. Hebdige, Dick (1979), [Subculture: the Meaning of Style](#), London & New York: Routledge, p.127.
3. Hodkinson P., Deicke W. (2007), [Youth Cultures Scenes, Subcultures and Tribes](#), New York: Routledge, p.205.
4. Shea F.X., "Reason and the Religion of the Counter-Culture", // [Harvard Theological Review](#). 1973. Vol. 66/1, p. 95–111.
5. Yinger J.M. "Contraculture and Subculture" [Электронныйресурс] // *American Sociological Review*. Vol. 25, 2006. No. 5. URL: <https://www.jstor.org/stable/2090136> (дата обращения: 25.11.2019).

Абасова С. Р., Тетакаева Л. М. (Махачкала)

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию в области паремиологии и направлена на изучение национально-обусловленных особенностей английских пословиц и поговорок.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, концептуализация, пословицы, поговорки.

Abstract: This article is devoted to research in the field of paremiology and is aimed at studying the nationally determined features of English Proverbs and sayings.

Key words: linguistic world image, concept, conceptualization, proverbs, sayings.

На современном этапе большое внимание уделяется исследованию мировоззрения и мировосприятия различных народов с помощью языковой концептуализации. Изучение в этой области позволяет увидеть культурный опыт народа и сформировать его языковую картину мира.

Пословицы и поговорки являются частью устного народного творчества, которые следуют за человеком на протяжении долгого времени. Использование их в речи делает ее более красочной и выразительной, тем самым аргументируя свою мысль. Пословицы наиболее ярко и точно отражают богатейший исторический, культурный и социальный опыт, мышление и сознание народа. В. П. Аникин также отмечает, что пословицы являются «как бы духовным кодексом» народа, который регламентировал жизнь каждого простого человека [Аникин 1988: 10].

По большей части английский национальный характер связан с их системой воспитания. Строгие правила и распорядок с детства впоследствии привели к тенденции скрывать эмоции и к сдержанности. Склонность к размышлениям, недосказанности является частью английской натуры.

В ходе исследования было зафиксировано 120 пословиц и поговорок, которые послужили материалом для выявления национального характера англичан. На их основе были выделены следующие человеческие качества, характерные для английского народа: терпеливость (17), совестливость (17), сдержанность (16), ум/глупость (14), трудолюбие (9), любовь к Родине (8), осторожность (6).

1. Терпение. Умение сохранять спокойствие и терпеливо ждать всегда выделяло англичан *Patience is a plaster for all sores.* - Всякое дело терпением одолеть можно; *Patience is a virtue.* - Терпение - лучшее спасение; *Drop by drop the sea is drained.* - Капля по капле и камень долбит.

2. Совесть. Англичане всегда стараются действовать с позиции совести и справедливости: *A good conscience is a continual feast.* - Чистая совесть душу веселит; *A guilty conscience is a self-accuser.* - Нечистая совесть спать не дает; *Blushing is virtue's colour.* – Краснеет тот, кто с совестью не в ладах.

3. Трудолюбие. Это то качество, которое позволило им добиться многих высот и совершить открытия в различных областях человеческой деятельности: *No gain without pain.* - Нужно наклониться, чтобы у ручья напиться; *No pains, no gains.* - Без трудов нет и заработка; *Get no fish till you get them.* - Не поймав рыбки не сварить ухи.

4. Такие черты как осторожность и предусмотрительность также затрагиваются в пословицах и поговорках: *As quiet as a mouse.* - Тише воды, ниже травы; *Look before you leap.* - Не зная броду, не суйся в воду; *Look out for squalls.* - Быть начеку.

5. Ум/глупость. Также замечено стремление англичан к познанию и нетерпение скудоумия и бессмыслия.

He that is full of himself is very empty. – Пустой колос голову кверху носит.

6. Честность: *A clean hand wants no washing.* – Честному человеку незачем оправдываться; *Honesty is the best policy.* – Честность – лучшая политика; *A lie begets a lie.* – Ложь порождает ложь.

7. Молчаливость. Андре Моруа также отмечал сдержанность в словах и эмоциях как их важную особенность: «Во Франции считается грубым позволить разговору угаснуть, в Англии - излишне суетливым поддержать его. Никто вас не осудит за молчание»: *No wisdom like silence.* - Слово - серебро, молчание – золото; *A fool when he is silent is counted wise.* - Молчи - за умного сойдешь; *As till tongue makes a wise head.* – Умный лишнего не скажет.

В английских пословицах и поговорках также отражены их ценности и приоритеты, которые занимают центральное положение в их жизни. В ходе анализа языкового материала мы выявили следующие группы:

1. Любовь к Родине. Особое значение для англичанина имеет понятие дома, которое он противопоставляет чужому, иностранному. Англичанам не свойственно громко заявлять о своем патриотизме, однако в пословицах мы можем проследить их привязанность и любовь к Родине: *An Englishman's home is his castle.* - Мой дом - моя крепость; *East or west, home is best.* – В гостях хорошо, а дома лучше; *It is a foolish bird that soil sits own nest.* – Глупа та птица, что свое гнездо марает.

2. Время. Немногие планируют свое время так тщательно, как это делают британцы. Они знают цену времени своих пословицах подчеркивают его изменчивость и быстротечность: *Never do things by halves.* - Начатое дело доводи до конца; *Lost time is never found again.* - Потерянного времени не веротишь; *He that will thrive must rise at five, he that had thriven may lie till seven.* - Рано встанешь - больше сделаешь.

3. Деньги. Почетом у англичан также пользуется богатство и высокое положение в обществе, о чем свидетельствуют следующие пословицы: *Money makes the man*. - Мошка туга - всяк ей слуга; *A heavy purse makes a light heart*. - Есть чем звякнуть, так можно и крикнуть; *Money has no smell*. - Деньги не пахнут.

Пословицы и поговорки ярко отражают уклад жизни народа, его быт и культурные ценности. Они создавались людьми на протяжении многих веков, и, следовательно, мы можем утверждать, что они широко раскрывают национальный характер. Здесь мы видим такие черты, как терпимость, вежливость, порядок, трудолюбие, которые выделяют англичан на фоне других народов. Таким образом, мы можем видеть, что строгое воспитание, излишняя вежливость и учтивость являются жизненными принципами жителей Британии.

Литература:

1. Англо-русский фразеологический словарь / под ред. А. В. Кунина М.: Русский язык - Медиа, 2005
2. Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия / под ред. В. С. Модестова М.: Русский язык - Медиа, 2009
3. Аникин В. П. Долгий век пословицы // Русские пословицы и поговорки. - М., 1988

Абдуллаева Р. М., Тетакаева Л.М.(Махачкала)

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ОЦЕНОЧНЫХ НОМИНАЦИЙ ЛИЦА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

Аннотация: В данной статье рассматриваются механизмы проявления гендера в языке. На основе фразеологических единиц выявляются гендерные стереотипы мужчин и женщин в английском языке.

Ключевые слова: фразеологические единицы, гендерные номинации, гендерный стереотип, анализ гендерной специфики

Abstract: This article discusses the mechanisms of gender manifestation in language. Gender stereotypes of men and women in English are revealed on the basis of phraseological units.

Keywords: phraseological units, gender nominations, gender stereotype, gender specificity analysis

В конце XX – начале XXI веков вопросы, связанные с механизмом проявления гендера в языке входят в число наиболее обсуждаемых в обществе. Роль мужчины и

женщины в общественной среде претерпевает значительные изменения. Каждая культура четко дифференцирует поведение человека в зависимости от пола, предписывая ему определенные социальные роли, манеру поведения, чувства и т.д. В этом смысле быть мужчиной или женщиной – это значит следовать определенным социальным ожиданиям, предъявляемым обществом к человеку на основании «правил пола». [Зиновьева, 2014, с. 158–162]

Материалом исследования послужили 150 фразеологических единиц, отобранные методом сплошной выборки из «Англо-русского фразеологического словаря» Кунина, из «Нового учебного словаря фразеологии и современного английского языка» Опаленко

В ходе исследования реализации стереотипа женщины во фразеологических единицах были выявлены следующие номинации: *woman* (женщина), *girl* (девочка), *mother* (мать), *daughter* (дочь), *wife* (жена), *mother-in-law* (свекровь), *grandmother* (бабушка), *granddaughter* (внучка), *aunt* (тетя).

При реализации гендерного стереотипа мужчины были выделены следующие номинации: *man* (мужчина), *boy* (мальчик), *father* (отец), *brother* (брат), *husband* (муж), *grandfather* (дедушка), *uncle* (дядя), *father-in-law* (свекр).

Выше представленные номинации лица, были разделены на:

1. Родственные номинации лица:

Mother – Мать *A mother hen* – курица наседка *at your mothers knee* – научиться чему-то с пелёнок

Father – Отец *founding fathers*– отцы-основатели *before you were a twinkle in your father's eye* – когда тебя еще на свете не было

Sister – Сестра *blood sister* – сестры покрови *older sister* – старшая сестра

Brother – Брат *everybody and their brother* – большое количество людей *big brother is watching you* – большой брат следит за тобой

Aunt – Тетя *aunt Sally* – тётушка Салли (название народной игры) *aunt Edna* – «тётушка Эдна», театралка с консервативными вкусами

Uncle – Дядя *cry uncle* – признать свое поражение. *uncle Tom* – покорный, многострадальный негр-слуга

Grandfather – Дедушка *grandfather clause* – «пункт о предках» *granddaddy of the mall* – наибольший или старший из всех, патриарх.

Grandmother – Бабушка *Don't teach your grandmother to suck eggs* – яйца курице не учат

2. Имена собственные, которые в свою очередь были разделены на мужские:

Jack of all trades – на все руки мастер *Average Joe* – простой парень *Billy no mates* – человек без друзей *doubting Thomas*– Фома неверующий; скептик

и женские:

Big Bertha – сильная и тучная женщина *Lazy Susan* – вращающийся столик для бутербродов и закусок *Negative Nancy* – пессимист *Positive Polly* – оптимист

Таким образом во фразеологических единицах с родственными номинациями, номинация *mother* – мать занимает первое место по количеству фразеологических единиц (40), наименее употребляемая номинация *grandmother* – бабушка (1). Во фразеологизмах с именами собственными, преобладают мужские имена (60). Что касается оценочной коннотации, содержащей в гендерных фразеологических единицах, то были выявлены положительная, отрицательная и нейтральная

1. Во фразеологических единицах женщины могут оцениваться отрицательно: (20)

fancy woman – любовница, содержанка *a woman of the streets* – уличная девка

Положительно: (27)

one's good lady – супруга *sister Ann* – верная, преданная подруга

А также гендерные фразеологические единицы, номинирующие женщин могут иметь нейтральную оценку:

The daughter of Eve (Eve's daughter) – дочь Евы, женщина, представительница прекрасного пола *a hallelujah girl* – девушка из Армии спасения

Мужчины в английских фразеологических единицах могут оцениваться отрицательно: (29)

Knight of industry – пройдоха, мошенник *Peck's Bad Boy* – человек, ставящий других в неловкое положение своей простодушной бестактностью

а также иметь нейтральную оценку:

a man of letters – чернильный витязь (о писателе, литераторе) *Every mother's son* – все до одного: все как один

Положительно:

The Admirable Crichton – ученый, образованный человек *square John* – честный человек, о добропорядочном, благополучном и солидном человеке

В ходе анализа языкового материала были обнаружены фразеологические единицы с женским гендерным компонентом, характеризующие мужчину негативно:

ladies' man – дамский угодник *old woman* – робкий человек, «старая баба» (о мужчине)

Из выше приведенных примеров, можно сделать вывод, что мужчина ассоциируется с упорством, храбростью, настойчивостью, однако обладает и рядом отрицательных черт, например, эгоистичностью, расчетливостью, лживостью. Женщина в большинстве случаев – капризная, эмоционально неустойчивая, распутная. Реже женщина вызывает восхищение,

уважение. Интересно то, что фразеологические единицы с женским гендерным компонентом зачастую могут характеризовать оба пола с негативной стороны (20), а фразеологические единицы с мужским гендерным компонентом в основном характеризуют только мужчин (50).

Таким образом, анализ гендерной специфики гендерных номинаций лица показывает, что гендер конструируется в пространстве культурно-исторических символов лингвокультурной общности, репрезентирующих стереотипные представления о мужчинах и женщинах, сложившиеся в ней.

Литература:

1. Зиновьева, Е.С. Предпосылки становления гендерной лингвистики – Ярославль. 2014. № 3. С. 158–162.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 1984
3. Опаленко М.Е. Новый учебный словарь фразеологии современного английского языка. 2004.

Абдуллаева Я.Н., Халимбекова М.К. (Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ГРУППОВОЙ РАБОТЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье интерактивные технологии рассматриваются как одни из самых эффективных способов обучения иностранному языку при групповой работе. Отдельно, в качестве примера, рассматривается метод мозгового штурма. Интерактивное обучение способствует самореализации личности и значительно повышает качество обучения.

Ключевые слова: интерактивные технологии, групповая работа, мозговой штурм.

Abstract: In this article interactive technologies are considered as one of the most effective ways of teaching a foreign language in group work. Separately, as an example, the method of brainstorming is considered. Interactive learning promotes self-realization and significantly improves the quality of learning.

Key words: interactive technologies, group work, brainstorm.

В 20 веке, в связи с тенденциями глобализации, главной целью обучения предстает подготовка учащихся к реальному общению. Обучение иностранному языку требует новых методов и форм организации учебного процесса. Преподавателю необходимо владеть не только традиционными методами, но и современными технологиями преподавания для

поддержания у учащихся интереса к изучению иностранного языка и развитию у них информационной компетенции. На данном этапе наиболее целесообразным является использование интерактивных технологий.

Интерактивное обучение, согласно определению педагогического энциклопедического словаря, - это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Опыт учащегося становится основным источником учебного познания [Бим-Бад 2002: 250]. Таким образом, интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого происходит активное взаимодействие учителя и ученика.

В отличие от традиционных форм и методов ведения занятий, происходит принудительная активация познавательной деятельности, причем на значительное время. Педагог не поставляет новый материал, а предстает в роли помощника, организатора или консультанта, который создает учащимся условия для самостоятельного поиска знаний. В ходе диалогового обучения учащиеся общаются с другими людьми, участвуют в дискуссиях, а также учатся критически мыслить. Для этого учащиеся работают с разными источниками информации, на уроках применяются ролевые игры и организовывается парная и групповая работа.

Групповая форма работы как способ организации учебной деятельности предстает самым эффективным методом обучения иностранному языку, в том числе в рамках интерактивного обучения.

Групповая работа – это форма организации деятельности, при которой для решения поставленной задачи создаются небольшие рабочие группы.

Групповое обучение основывается на четырех основных принципах [Дьяченко 1991: 49]:

- 1) социальное взаимодействие, то есть активное общение внутри и вне группы;
- 2) позитивная взаимозависимость, которая воодушевляет учащихся, облегчает процессы учения и движения к общей цели;
- 3) личная отчетность, заключающаяся в том, что успех зависит от личного вклада учеников, а не только работы группы в целом;
- 4) равная доля участия каждого, то есть необходимость заранее спланировать работу в группе так, чтобы все внесли одинаковый вклад в работу.

Более того, групповая форма работы позволяет решать несколько основных задач:

- 1) Конкретно-познавательную, связанную с учебной ситуацией;
- 2) коммуникативно-развивающую, в ходе которой у учащихся вырабатываются основные навыки общения в группе;

3) социально-ориентационную, формирующую гражданские качества, которые необходимы для социализации учащегося в обществе.

О. А. Голубкова, А. Ю. Прилепо разделяют интерактивные методы на основе их коммуникативных функций и выделяют следующие группы [Голубкова 1998: 16]:

1. дискуссионные методы (диалог, групповая дискуссия, разбор и анализ жизненных ситуаций);

2. игровые методы (дидактические игры, творческие игры, в том числе деловые, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, контригры);

3. психологическую группу интерактивных методов (сенситивный и коммуникативный тренинг, эмпатия).

Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова же вместо последней группы выделяют тренинговые методы - коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности [Панина 2008: 11].

Однако в рамках групповой формы работы целесообразнее выделять игровые и неигровые методы. К наиболее известным игровым методам можно отнести:

- ролевые игры;
- учебные деловые игры;
- case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ);
- проектные технологии.

К неигровым методам относятся:

- дебаты, диспуты;
- различные виды дискуссий (круглый стол, проблемная дискуссия, «Аквариум», мозговой штурм, прием составления ментальной (интеллектуальной) карты, текстовая дискуссия);
- открытые форумы.

Самым известным вариантом поиска креативных решений задач, при котором участникам предлагается разработать в группе как можно больше вариантов решений, даже самых необычных и нереальных, является мозговой штурм. Далее происходит выбор самого удачного варианта, который можно использовать в практике. В качестве примера можно привести использование мозгового штурма на уроках английского языка.

Для начала нужно выбрать проблемную тему, вопрос или утверждение и написать его на доске. К примеру, «Environmental protection».

Кроме того, существуют правила для мозгового штурма, в которых говорится о необходимости [Морева 2001: 79]:

- запретить критику;
- отталкиваться от идей других участников;

- записывать идеи так, как они звучат – их нельзя перефразировать;
- установить лимит времени;
- записывать каждый ответ, если он не повторяется;
- делиться всем, что приходит в голову;
- засчитывать любую идею – неправильных ответов нет.

Перед началом мозгового штурма на доске необходимо написать вопросы, относящиеся к теме: Who..? How..? When..? Where..? What..? Why..? If..?

Учащиеся обдумывают вопрос и отвечают. Идеи можно записывать сразу на доске или, например, стикерах, которые после завершения крепятся на доску.

Затем нужно прочесть и обсудить все идеи, сгруппировать похожие идеи и исключить те, которые не относятся к теме. Оставшиеся идеи обсудить как одну группу и решить, каким образом данная информация может быть использована.

Мозговой штурм способствует раскрепощению сознания учащихся, развитию их критического мышления и творческих способностей. Он является одним из инструментов, делающий процесс изучения иностранного языка эффективным и увлекательным.

Итак, использование интерактивных технологий при групповой работе повышает эффективность усвоения материала и повышает мотивацию учащихся к изучению иностранных языков.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва, 2002. 528 с.
2. Голубкова О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие. СПб., 1998. 42 с.
3. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. Москва, 1991. 192 с.
4. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2001. 272 с.
5. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: Учеб.пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. Москва, 2008. 176 с.

Абдуллаева У. Р., Тетакаева Л. М. (Махачкала)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА АШ В КУМЫКСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются кумыкские фразеологизмы, репрезентирующие концепт АШ, проводится их классификация по номинациям. Выявляются наиболее и наименее употребительные лексемы, номинирующие продукты питания и блюда в кумыкских фразеологических единицах.*

Ключевые слова: *концепт, фразеологическая единица, номинация, еда.*

Abstract: *The article deals with Kumyc phraseologisms which represent concept ASH and are classified according to nominative units. The authors define the most and the least productive groups of nominative units representing this concept.*

Keywords: *concept, phraseological unit, nominative unit, food.*

Образ мира в сознании каждого человека состоит из значительного количества понятий и ассоциаций, связанных с ними. Формируемая языком картина мира непосредственно связана с культурой того или иного народа, а, следовательно, и с ключевыми концептами этой культуры.

Одним из центральных понятий лингвокультурологии является понятие концепта, который определяется как «единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира и хранимая в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [1, с. 12].

Фразеологический фонд языка как предмет исследования является очень ценным источником информации о культуре и менталитете народа, во фразеологизмах отражаются представления народа об обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении, еде и т. д.

В составе фразеологизмов выделяется отдельная культурная область питание, которая обуславливает тенденцию ценностного осмысления реальности через гастрономию. Поскольку пища является необходимым условием существования социума, то лексика, относящаяся к этой понятийной сфере, занимает одно из центральных мест в лексиконе каждого человека. Национальная кухня постоянно эволюционирует с развитием сельского хозяйства и рынка, что отображается в лексике и фразеологизмах, которые передают определенным образом особенности национального менталитета и происходящие в нем изменения. Коллективная память и национальная фразеология хранят социокультурные понятия и ассоциации, связанные с названиями продуктов и блюд национальной кухни, которые формировались на протяжении веков.

В ходе исследования было выявлено 350 фразеологических единиц, репрезентирующих концепт АШ. При системном рассмотрении лексики, обозначающей продукты питания в зависимости от ее функционального предназначения, выявляются следующие группы номинаций, функционирующие во фразеологизмах:

1) растительные продукты питания: зерновые (*арна, будай, бюртюк, тари, дюгю*); мучные продукты (*ун, хамур*); овощи (*картон, къабакъ, гъанкю, пастан, самурсакъ*);

фрукты (*хурма, шапталл, алма, гоган*); ягоды (*чум, харбуз, эмчек юзюм*); бобы (*бурчак*); орехи (*къоз*); растения (*шайтан харбуз*);

2) хлебобулочные изделия: *экмек, къалач, аш, берекет, къазбелек, къатлама, папай, чепелек, мичари, маварик*;

3) продукты питания животного происхождения: молочные продукты (*сют, увуз, ханц, нагъ, яв, май, кама, бишлакъ, къаймакъ, сюзме бишлакъ, ювурт, чий*); мясо (*эт, къуйрукъ, тавукъ эт, къой эт, туар эт, жыжыкъ*); морепродукты (*балыкъ, кызыл балыкъ, мыйыкълычабакъ*); яйцо (*йумурткъа*);

4) готовые блюда: *пилав, хинкал, каш, кюрзе, чуду, къувурма, къуймакъ, къатлавлу, шорпа, гьалтама, долма*;

5) сладости: *шекер, гьалива, къатлавлу, бал, какай*;

6) специи, приправы: *ханц, нагъ, туз*;

7) напитки: *боза, сув, къалмукъ чай, чай*.

Таким образом, из 83 выявленных лексем, номинирующих еду в кумыкских фразеологических единицах, наибольшее употребление получила 41 лексема.

1. Растительные продукты питания.

Зерновые (*арпа, будай, бюртюк, тари, дюгю*):

1) *арпа* 'ячменное зерно' (*арпа сатгъанланы хоншусу 'сбоку припеку'*; *арпа чачгъан ач къалмас 'тот, кто посеет ячмень, не останется голодным'*; *арпабаш 'ячменный колос'*);

2) *будай* 'пшеница' (*башына арпа-будай битмек 'видеть много трудностей'*, 'свалиться как снег на голову'; *будай бишигинче арпа* (о поспешных действиях); *будай басмакъ 'молотить пшеницу'*);

3) *бюртюк* 'зернышко, семечка' (*бюртюк-бюртюк гъзьяшлар 'слезы катятся градом'*; *бюртюклю ашлыкълар 'зерновые культуры'*, 'злаковые культуры'; *къара бюртюк де ёкъ 'даже черного зернышка нет'*, 'ничего нет');

4) *тари* 'зернышко, просо' (*тари бюртюк де бермеймен 'даже зёрнышка не дам'*; *тари чачгъан боза ичер 'посеявший просо будет пить бузу'*; *тавукъ тюшюнде тари 'голодной курице просо снится'*, 'голодной куме только хлеб на уме');

5) *дюгю* 'рис' (*къан явсун дюгю ёгъуна: май буса, пилав этер эдик 'плохо, что риса нет; было бы масло, приготовили бы плов (о бедности)'*; *дюгюден пилав да бола, талав да бола 'из риса можно и плов сварить и гадость сделать'*).

Мучные продукты (*ун, хамур*):

1) *хамур* 'тесто' (*орта ийленген хамурдан этилген мавариклер йимик 'как лепешки, испеченные из не очень хорошо вымешенного теста'*, 'посредственный, ничем не

отличающийся, средний'; *салгъан хамурдай* 'как на дрожжах' (поправляется, толстеет); *бир хамурдан басгъандай* 'из одного теста, одним лыком шиты');

2) *ун* 'мука' (*ёкъ унну къалачы* 'лепешка из отсутствующей муки', 'маленький, худенький человек'; *чычкъанны гёзюне сепме де ун ёкъ* 'хоть шаром покати').

Овощи (*картон, къабакъ, гъанкю, пастан, самурсакъ*):

1) *къабакъ* 'тыква' (*бал къабакъ* 'сладкая тыква'; *таш къабакъ* 'каменная тыква, тыква горлянка, посудная тыква'; *къабакъ баиш* 'тыквенная голова, дурная голова');

2) *пастан* 'дыня' (*пастан баиш* 'дынная голова, дурная голова'; *пастан байлыкъ бир айлыкъ* 'дынное богатство на один месяц'; *пастан бишиди* – *салкъын тюшдю* (погов.) 'дыня поспела – прохлада наступила');

3) *самурсакъ* 'чеснок' (*сатып ачгъан самурсакъ саптагъта ерли бал болур* 'купленный чеснок всегда сладок как мед'; *шайтан булан самурсакъ чачгъандай* 'как-будто с шайтаном чеснок сажал' (очень быстро).

Ягоды (*хурма, шапталл, алма, гоган*):

1) *чум* 'кизил' (*авзун чум ялагъандай этмек* 'как будто облизнул кизил', 'разбить рот в кровь'; *чумдай гийинмек* 'одеться как кизил', 'одеться с иголки, ярко, броско');

2) *харбуз* 'арбуз' (*эки харбуз бир къолгъа сыймай* (*сыйышмай*) - *нельзя объять необъятное; бир къолгъа эки харбуз сыймас* - *в одной руке два арбуза не поместятся, за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*).

Бобы (*бурчак*):

бурчак – фасоль - *бурчакъ ява* – *град идет; бурчакълы янгур* – *дождь с градом*.

Орехи (*къоз*):

къоз – орехи - *алдым къоз, сатдым къоз, къалды магъа жагъыр-жугъур* - *овчинка выделки не стоит; башында къоз сындырмакъ* — *мучить кого-либо, издеваться*.

2. Хлебобулочные изделия (*экмек, къалач, аш, берекет, къазбелек, къатлама, папай, чапелек, мичари, маварик*):

1) *экмек* 'хлеб' (*ийленген экмек* 'постное тесто (хлеб из бездрожжевого теста)'; *къара экмек* 'черный хлеб, ржаной хлеб'; *къысыр этмек* 'вдовый хлеб', 'пресный хлеб' (постный хлеб, приготовленный без дрожжей);

2) *къалач* 'калач' (*къойчу ит къошдан къалач урламас* 'собака чабана с шалаша хлеб не украдет'; *уьстевюне уьч къалач* 'вдобавок ко всему'; *анасына ошар баласы, экмегине ошар къалачы* 'дитя будет похоже на мать, а лепешка будет похожа на хлеб').

3) *аш* 'хлеб' (*аш гесек учун* 'из-за куска хлеба'; *аш-сув* 'еда, пища, хлеб-соль'; *аш елдаш* 'сотрапезник');

4) *берекет* 'хлеб' (*берекет гьакъына* 'клянусь хлебом'; *берекет берсин* 'пожелание изобилия, достатка'; *берекетин алмакъ* 'испортить все дело, отвернуть удачу');

5) *папай* 'хлеб' (*папай болмакъ* 'хлебом быть, быть источником дохода'; *погъуна папай дегинче яшамакъ* 'прожить долгую жизнь'; *биш папай* 'ни рыба, ни мясо', 'ничем не выделяющийся, посредственность, средненький');

6) *мичари* 'кукурузный хлеб' (*мичари кюлегенде кюлегир* 'чтобы ты засмеялся тогда, когда засмеется мичари'; *мичари сёйлегенде сёйлегир* 'чтоб ты говорил тогда, когда заговорит мичари'; *мичариден къач ари* 'от кукурузного чурека беги подальше').

3. Продукты питания животного происхождения.

Молочные продукты (*сют, увуз, ханц, нагъ, яв, май, кама, бишлакъ, къаймакъ, сюзме бишлакъ, ювурт, чий*):

1) *сют* 'молоко' (*анасыны сютю булан гирген* 'впитывать с молоком мастери'; *анасыны сютю гъарам болсун!* 'пусть молоко его матери будет ему не впрок!'; *ачыгъан сют* 'прокисшее молоко');

2) *ханц* 'сыворожка, уксус' (*ханц ийис* 'уксусный запах', 'резкий, неприятный запах'; *ханцгъа салынгъан эт* 'маринованное в уксусе мясо'; *ханц къуймур* 'кокотливая симпатичная женщина'; *тузу-ханцы ёкъ адам* 'скудный, неинтересный человек');

3) *нагъ* 'сыворожка' (*нагъ да билмей* 'ничего не смыслит, ни черта не понимает'; *нагъ чакъы зат да англамай* 'ничего не смыслит'; *нагъ да сют бола, тилеме барсанг* 'и сыворожка становится молоком, когда идешь просить');

4) *яв* 'масло' (*гёзюне яв чапмакъ* 'глаза заплыли жиром', 'никого не замечать, не видеть'; *яву этмек* 'хлеб на масле, слоеный хлеб');

5) *май* 'масло' (*май болуп ягъылмакъ (сюртюлмек)* 'маслом мазать', 'подхалимничать'; *майлы ер* 'жирное место, доходное место'; *майлы къолум башыма* 'пусть мне будет хорошо');

6) *бишлакъ* 'сыр' (*ачыгъан бишлакъ* 'прокисший творог'; *гёгерген бишлакъ* 'сыр с плесенью'; *сюзме бишлакъ* 'творог');

7) *къаймакъ* 'сметана' (*къаймакъ суйсенг, гамиш ал* 'хочешь сметану, купи буйвола'; *къаймакъны аталап май этмек* 'сбить сметану в масло'; *къаймакъчы* 'любитель сметаны' (шутливая кличка человека, любящего сметану); *къаймагъын (башын) алмакъ* 'снимать сливки').

Мясо (*эт, къуйрукъ, тавукъ эт, къой эт, туар эт, жыжыкъ*):

1) *эт* 'мясо' (*бишген эт* 'вареное мясо'; *къызаралган эт* 'жареное мясо'; *нечакъы айландырсанг да, яман этден яхшы пилав болмас* 'сколько бы ни переворачивал из плохого мяса плов не получится');

2) *къуйрукъ* 'курдюк' (*къуйрукъгъа май сюртгендей* 'масло масляное', 'как курдюка маслом мазать', 'подхалимничать, льстить'; *къарт бѣрю суймейми къуйрукъ ашамагъа?* 'разве старый волк от курдюка откажется?');

3) *жыжыкъ* 'курдюк' (*жыжыгъы бар* 'выжарка из курдюка есть', 'человек с изюминкой'; *жыжыгъы ёкъ* 'выжарки из курдюка нет', 'человек без изюминки'; *жыжыкъ къувурув* 'курдюк жарить', 'суета, суетливая работа'; *жыжыкъ къувурувгъа салмакъ* 'разгонять собравшихся во все стороны');

Яйцо (*йымырткъа*):

йымырткъа 'яйцо' (*чирик йымырткъа* 'тухлое яйцо' (о больном, хилом человеке); *къорлукъ йымырткъа* 'яйцо на развод', 'простофиля, простак'; *къойн къызыл йымырткъалардан толтурмакъ* 'сулить золотые горы', 'наполнить пазуху красными яйцами').

4. Готовые блюда (*пилав, хинкал, каш, кюрзе, чуду, къувурма, къуймакъ, къатлавлу, шорпа, гъалтама, долма*):

1) *чуду* 'пирог с начинкой' (*чарасызгъа бишлакъчуду ким ашамай* - 'при нужде кто не ест пирог с творогом', 'на безрыбье и рак рыба'; *дунья – яшап билгенге чуду* 'тому, кто умеет жить, этот мир – пирог'; *алабота чуду* - пирог из лебеды);

2) *пилав* 'плов' (*яман булан пилав ашагъынча, яхшы булан таш ташы* 'чем с плохим человеком есть плов, лучше с хорошим человеком камни таскать'; *нечакъы айландырсанг да, яман этден яхшы пилав болмас* 'сколько бы ни переворачивал из плохого мяса плов не получится');

3) *гъинкал* 'хинкал' (*хабардан хинкал яхшы* 'брюхо не насыщается словами'; *гъинкалны басып турмакъ* 'уплетать хинкал' (есть с аппетитом); *гъинкалчылыкъ (-гъы)* - от *гъинкалчы* 'чревоугодничество');

4) *шорпа* 'суп' (*къоянны шорпасыны шорпасы* 'очень далёкий родственник'; *ит гъаплар – кериван гечер, кѣп сѣйлеген шорпа ичер* 'собака лает, а караван проходит, кто много говорит, тот суп поест', 'собака лает – караван идет'; *итлеге шорпа тѣкгенде йимик* 'как-будто собакам суп налили').

5. Сладости (*шекер, гъалива, къатлавлу, бал, какай*):

1) *гъалива* 'халва' (*гъалгъа гѣре, гъалива балгъа гѣре (посл.)* 'положение – от обстоятельств, халва – от меду', 'каков привет, таков и ответ'; *гъалива ийис геле* 'одной ногой в могиле');

2) *бал* 'мед' (*авзундан (тилинден) бал тама* 'твоими устами да мед пить'; *авруйгъангъа бал да аччы* 'больному и мед кажется горьким (безвкусным)'; *бал да, яв да йимик экспрес.* 'душа в душу, очень дружно, в полном согласии (жить)').

3) *шекер* 'сахар' (*юрегин шекер гемирмек* 'на сердце хорошо'; *юреги шекер гемирмек* 'доставлять радость, испытывать приятные ощущения, на сердце хорошо'; *бир баш шекер* (или *бир келле шекер*) 'головка сахара'.

6. Специи, приправы (*туз*):

туз 'соль' (*ярагъа туз сепмек* (*къуймакъ*) 'подливать масла в огонь, обострять отношения', 'усугублять какие либо чувства, настроения'; *ярасына туз къуймакъ* (*сепмек*) 'сыпать соль на рану, беречь душевную рану'; *анасына къарап къызын ал, ашына къарап тузун сал* 'женюсь на дочке, посмотрев на мать, посоли еду – попробовав';

7. Напитки:

сув 'вода' (*аш-сув* 'еда, пища, хлеб-соль'; *элек булан сув элтмек* 'черпать (носить) воду решетом'; *сувсабын басылтмакъ* 'удовлетворить потребность в еде, в питье'; *сув герсе – сувсай, аш герсе – акъсай* 'видит воду – жажда мучает, еду – голодным становится').

Таким образом, было выявлено 7 групп лексем еды во фразеологических единицах, репрезентирующих концепт АШ. Анализ отобранного языкового материала показал, что наиболее продуктивными являются группы номинаций хлебобулочных изделий, продуктов животного происхождения, растительного происхождения, сладостей и готовых блюд. К наименее продуктивным группам номинаций по итогам анализа можно отнести – специи и напитки. Больше всего фразеологических единиц было зафиксировано с номинациями май (масло) - 23, бал (мед) - 18, сют (молоко) - 18, будай (пшеница) - 11, этмек (хлеб) - 9, хамур (тесто) - 8.

Необходимо отметить, что культура питания у кумыков ориентирована, прежде всего, на еду (масло, мед, молоко, хлеб), которая бы быстро насыщала и давала силы. Исследование фразеологизмов, репрезентирующих концепт АШ, создает представление об особенностях национального характера кумыков; о восприятии народом окружающей его действительности, о богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной и ментальной жизни этноса.

Литература:

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дис. ... док. филол. наук:10.02.19/ А.П. Бабушкин. - Воронеж, 1997. - 330 с.
2. Гаджихмедов Н.Э. Кумыкско-русский фразеологический словарь. - Махачкала, 2014. - 204с.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. - 198с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** В статье рассматривается реализация информационных технологий в индустрии образования и описываются различные варианты электронного обучения.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, Интернет, обучение, образование.*

***Abstract:** The article discusses the implementation of information technologies in the education industry and describes various options for e-learning.*

***Keywords:** information technologies, Internet, teaching, education.*

Формирование информационно-коммуникационной компетенции обучающихся является одним из приоритетных направлений в современной системе образования, является неотъемлемым звеном в составе базовых компетенций независимо от специфики дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся. Для перехода от традиционного обучения к обучению на базе информационно-коммуникационных технологий человечеству потребовалось не менее двух десятков лет. С самого начала существования огромных банков данных, представленных на печатных носителях, людей все чаще посещала мысль использовать этот материал в образовательных целях. В глобальном плане это стало возможным с развитием сети Интернет, которая позволяла обмениваться необходимым количеством данных, где бы вы не находились, свободно в режиме «онлайн» общаться с другими пользователями сети и размещать информацию на Интернет-сайтах, открывая тем самым доступ к новым знаниям.

Развитие информационных технологий в индустрии образования можно условно разделить на следующие этапы, где каждый последующий этап включает в себя предыдущий:

1. Обучение с использованием компьютерных программ-курсов на базе CD-ROM, рассчитанные на разные уровни подготовки обучающихся.
2. Обучение с помощью дистанционных технологий (телемостов, телеконференций).
3. Применение электронных средств, систем обучения.

Компьютерные курсы на базе CD-ROM, с которых и начинается история технологии электронного обучения, предназначались для автономного использования и представляли законченные, готовые продукты. Основными их достоинствами явились новаторская идея, сосредоточение всей тематической информации на машиночитаемом носителе,

продуманный с методической точки зрения продукт; интерактивные возможности; удобство использования; доступность. К существенным недостаткам же можно отнести ограниченность курса, большие затраты времени на его создание, и самое главное – невозможность изменения или обновления продукта, его содержания.

Дистанционное обучение (ДО) – иной образовательный подход, лишенный недостатков и обладавший целым рядом дополнительных возможностей. В основу образовательного процесса при данном типе обучении положена целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который имел бы возможность учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и возможность контакта с учителем в процессе обучения [Сатунина 2016: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=103>].

Дистанционная форма обучения, имея очевидные достоинства, завоевала в скором времени огромную популярность в мире образования. Крупные корпорации и компании признавали данную форму обучения относительно недорогим, качественным и эффективным средством повышения уровня подготовки своих кадров без отрыва от производства.

Степень вовлеченности Интернет в образование, количество онлайн-курсов, их тематика, различные способы реализации и общая направленность в целом привели к возникновению более емкого термина «e-Learning» (сокращение от англ. *Electronic Learning*). Европейская комиссия определяет e-Learning как «использование новых технологий мультимедиа и Интернет для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы». Электронное обучение сегодня – это учебный процесс, в котором используются интерактивные электронные средства доставки информации: компакт-диски; корпоративные сети; Internet. В круг главных задач E-Learning входят: обучение на расстоянии посредством сети Интернет и представление дополнительных возможностей для очной формы обучения с целью повышения качества и эффективности традиционного обучения.

Электронное обучение – это перспективный вид обучения при помощи информационных и электронных технологий, который обеспечивает оперативный доступ к ресурсам и услугам, обмену ими и продуктивной совместной работе участников образовательного процесса. Оно активно используется многими компаниями и образовательными учреждениями, позволяет повышать эффективность и экономить время обучения; ориентирует преподавателей и исследователей на внедрение инновационных методов, технологий, инструментов разработки и использования e-Learning-решений.

Именно поэтому масштабы применения электронного обучения (ЭО) постоянно растут. На него уже сегодня ориентируются все передовые образовательные системы мира.

Электронное обучение – это изучение на основе разработанных сценариев с использованием мультимедийных и коммуникационных технологий, где преподаватель формирует сценарий, содержание которого представляет собой материалы, определяющие цель обучения, все составляющие обучения вплоть до способов контроля. Используются не только онлайн, но и офлайн-средства. Электронное обучение можно понимать, как обучение, реализуемое с использованием ИКТ, точнее – надстроенных над ИК-инфраструктурой средств электронного обучения (электронных книг, онлайн-лабораторных работ, программ тестирования, интегрированных учебных платформ и т.д.) [Сергеев и др. 2012: 39-40].

E-Learning не должно заменять традиционное обучение. Применение e-Learning способствует многогранному обогащению процессов преподавания и изучения за счет эффективного использования информационных, коммуникационных и медиатехнологий в широком спектре дидактических, методических и организационных сценариев.

Существуют различные варианты электронного обучения [Якушева 2011: 58]:

1. Преподавание в фазе присутствия. Возможности традиционного преподавания могут быть расширены при помощи использования мультимедийных модулей для реализации изучения. Обучаемым предоставляется в распоряжение соответствующая информация. Учебное мероприятие является временно- и пространственно зависимым;
2. Самоорганизованное изучение, поддерживаемое медиа. В этом случае обучаемый не сопровождается преподавателем. Материалы учебных модулей обучаемые должны самостоятельно брать из сети. Изучение является независимым от пространственного размещения и времени;
3. Дистанционные курсы. При такой форме изучения все фазы преподавания и изучения поддерживаются сетью. Сопровождение преподавателем и практические занятия могут быть реализованы интерактивно на основе веб-технологий. Обучение является независимым от пространственного размещения и времени.

В настоящее время достаточно широко используется технология смешанного обучения (blended learning) появившемся еще в начале 2000-х гг. Данное обучение основывается, в том числе, и на комбинировании синхронных и асинхронных информационно-коммуникационных технологий.

К достоинствам данного типа обучения можно отнести то, что процесс обучения становится разнообразным и интересным, а учащийся становится активным участником данного процесса. Задача же педагога теперь все больше заключается в стимулировании интереса и повышении мотивации учащихся к освоению иностранного языка [Новосёлова 2013: <http://e-koncept.ru/2013/64027.htm>].

На данном этапе можно говорить о создании и развитии электронного обучения, которое возникло благодаря появлению мультимедийных ресурсов и сети Интернет. Осознавая огромный потенциал Интернет-технологий в современном мире, а также в области преподавания иностранных языков, применение технологий электронного обучения становится очевидным.

Литература:

1. Новосёлова П.Н. Электронное обучение иностранному языку в современном вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 131–135. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/64027.htm>. (дата обращения: 14.11.2019).
2. Рыманова И.Е. История развития электронных технологий в преподавании иностранных языков // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1481-1484. – URL <https://moluch.ru/archive/91/19613/> (дата обращения: 15.11.2019).
3. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 89-90.
4. Сергеев А.Г., Немонтов В.А., Баландина В.В. Введение в электронное обучение: монография. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012.
5. Якушева Н.М. О мотивации применения e-learning / Н. М. Якушева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 6. – С. 58 – 60.

Абукова Г.З., Абдулаева Р.Н. (Махачкала)

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается обучение грамматическому аспекту английского языка на старшем этапе. Ее специфика и особенности раскрываются поэтапно. Так как грамматика - это способность говорящего выбирать модель, соответствующую языковой цели, то большая роль уделяется закреплению грамматического материала через комплекс упражнений, некоторые из которых носят коммуникативный характер.

Ключевые слова: грамматика, старший этап, коммуникативный характер, оптимизация, грамматические явления

***Abstract:** This article deals with teaching the grammatical aspect of the English language at the senior stage. Its specificity and features are revealed in stages. As grammar is the ability of the speaker to choose a model that corresponds to the language goal, a great role is given to the consolidation of grammatical material through a set of exercises, some of which are communicative.*

***Key words:** grammar, senior stage, communicative character, optimization, grammatical phenomena*

Важным аспектом обучения английскому языку на старшем этапе является грамматический аспект. На данном этапе учащиеся изучают грамматику углубленно. Перед учащимися стоит задача закрепить изученный ранее материал и расширить свои знания.

Грамматика является основой развития языка, если говорить о грамматике как средстве оптимизации процесса обучения. Она необходима для развития всех видов речевой деятельности: слуха, речи, чтения и письма.

Грамматика помогает систематизировать и закреплять словарный запас. То есть с помощью грамматических конструкций мы передаем мысли. В то же время, грамматика помогает развитию анализа, логического мышления, наблюдения и общения [Гальскова 2017: 146].

Основная цель обучения заключается в том, чтобы учащиеся владели необходимыми навыками. Учащийся должен овладеть не только теорией грамматики, но и применять данные знания в практике, которые в итоге формируются в грамматическую компетенцию.

Грамматика - это способность говорящего выбирать модель, соответствующую языковой цели.

Стоит отметить, что отличие между начальной, основной и старшей школой состоит не только в том, что объем материала на старшем этапе расширяется, грамматика изучается углубленно, но также и в том, что учащимся предоставляется больше возможностей в построении фраз [Пассов 2010: 56].

Например, в предложении «They can't park their van in the school yard» модальный глагол can означает запрет, а не физическую неспособность. Таким же образом, в фразе «The train comes at eight» с настоящим простым грамматическим временем может относиться не только к регулярно повторяющемуся действию в настоящем, но и к будущему времени.

Учащиеся старших классов, которые изучают английский язык на углублённом уровне, могут обратить внимание на фразу в фильме о Гарри Поттере “Well, if you *won't* tell her where it is, I will”. Здесь учителю необходимо объяснить, что *will* как модальный глагол

в английском языке может использоваться после союза *if* в условных придаточных предложениях. А в предложениях типа “If you *stumble*, I will catch and hold you” использование *will* перед глаголом *stumble* излишне, бессмысленно и по правилам английской грамматики недопустимо [Буланова-Торопкова 2002: 38].

На старшем этапе учащиеся тренируются в употреблении предлогов в предложении, а также средств логической связи между предложениями и разбирают способы образования сравнительных степеней прилагательных и наречий, знакомятся с наречиями, которые по форме совпадают с прилагательными. Например:

Раскройте скобки, употребляя требующуюся форму прилагательного.

1. They should buy (healthy) food. 2. Her study isn't as (clean) as it used to be. 3. That handsome boy is the (good) pupil in our classroom. ...

Десятиклассники, которые изучают неопределённого артикль, могут обнаружить, что это служебное слово может встречаться перед именами собственными. Например, “There is a Patty Smith for you on the phone” (в значении *некто, какой—то*). Бывают и другие случаи “This scientist is an Einstein of the 21st century” (учёный, напоминающий...) и “He bought me a Pushrin yesterday” (книга Пушкина).

В разделе о модальных глаголах и модальных фразах, одно из упражнений состоит в том, чтобы выбрать правильный вариант в предложениях. Например:

1. You ... (can/must) accept his offer.
2. We ... (may/must) finish our course work as soon as possible.
3. My friend is ill, so he ... (should/has to) go to hospital и т.д.

Часто используемыми упражнениями являются и трансформационные. Например:

Преобразуйте предложения с модальными глаголами в прошедшее время, начиная с данных слов. Используйте could, had to, was to, was allowed to.

1. Lily may leave Nick to play computer games for a couple of hours. – This morning ...
2. My colleague is to be at the office at 8 a.m. – Last Friday ...
3. You must show your identity card here. – Last night ...

В разделе об инфинитиве и герундии, когда инфинитив и герундий могут меняться местами, школьники учатся преодолевать языковые трудности употребления неличных форм глагола, когда изменяется передаваемый коммуникативный смысл. Например, если в высказывании “I mean staying at home while the weather is so unsettled.” объясняется сущность предлагаемой идеи, то фраза “I mean to stay at home while the weather is so unsettled.” передаёт намерение, цель и настойчивость говорящего. Для закрепления данной темы может быть использовано трансформационное упражнение:

Use Infinitive or -ing form.

1. I tried ... (listen) carefully and in order (not/show) how I was embarrassed, I did my best ... (keep) the conversation ... (go) on one topic and another.
2. My parents let me (stay) at Molly's house last weekend. They agreed ... (take) me to his place in the car and they made me (promise) to behave myself.
3. It was quite late when they saw Martin ... (come) up the other side of the street. They saw him ... (pause) in front of his house, ... (look) up at it and ... (knock) at the door.

Также, одним из упражнений является упражнение с выбором правильного варианта в предложениях. Например:

Прочитайте предложения. Выберите один из предложенных вариантов ответа.

1. They wouldn't let ... the country without the entry visa, would they? (him to enter / he enters / him enter / him entering)
2. The police officer made Neil get out of the car and demanded ... his driver's licence. (see / seeing / to see / to be seen)
3. Peace activist Baroness Bertha von Suttner encouraged Alfred Nobel ... a prize for peace. (establish / to establish / establishing / to be established)

Для закрепления грамматического материала по данной теме могут применяться и подстановочные упражнения:

Put one of the given verbs in the correct form – infinitive or gerund: to listen, to see, to speak, to lock, to spend, to work, to explain, to go, to show...

1. Don't forget ... the door before ... to bed.
2. I advise you ... at my place and ... for a new flat.
3. The boys like ... tennis but not ... this in bad weather ит.д.

На старшем этапе учащиеся с помощью настоящего простого (неопределённого) времени учатся говорить о планах "I graduate from high school with my friend in a three months.", составлять аннотацию прочитанного текста, комментировать какое-либо мероприятие.

С помощью прошедшего перфектного времени школьники начинают правильно выражать нереализованные желания и намерения: "The boy had wanted to get something sweet as a small present but instead he received a cake of soap.". Интересным открытием для учащихся является выражение приказания с помощью будущего времени: "You will do as you are told!".

Вышеуказанное наглядно демонстрирует, что на старшем этапе имеет место быть необходимость закреплять ранее изученный материал по грамматике и расширять его, вводя новые значения или способы представления ранее изученного материала. Учащиеся изучают конструкции сложноподчинённых предложений с относительными (определительными) и другими придаточными предложениями, в процессе которого учатся пользоваться союзами и союзными фразами. При тренировании письма осознаётся значимость владения средствами логической связи, поэтому в процессе обучения учащиеся овладевают данным навыком.

Стоит отметить, что учащиеся почти не используют инверсию в английских утвердительных предложениях, так как считают, что изменение порядка слов возможно только в вопросах. Затруднения вызывает косвенная речь и знаки препинания в развёрнутых письменных ответах учащихся.

Так как уровень сложности грамматики на старшем этапе по сравнению со средним этапом повышается, у учащихся могут обнаруживаться досадные пробелы в знаниях. Наряду с приобретаемыми знаниями, такие конструкции как «It+Be: There+Be» очень часто забываются учащимися. В постановке вопросов допускаются неожиданные ошибки. Обнаруживаются пробелы в употреблении артиклей и грамматических времен. Иначе говоря, важно уделить внимание ранее изученному материалу, чтобы в дальнейшем обучении у учащихся не возникало еще больше проблем [Щукин 2006: 76].

Важно отметить, что роль английского языка на старшем этапе среди учащихся возрастает из-за перспективы ЕГЭ, где грамматические навыки необходимы для измерения и оценки знаний. То есть эффективность обучения будет достигаться за счет одновременной тренировки грамматических навыков и тестовых умений.

«Употребление каждого грамматического явления, — отмечает А.А. Леонтьев, — должно быть доведено до уровня навыка». Ученик может заучивать тот или иной грамматический материал, без запинки воспроизводить его, но при этом быть не способным выразить те или иные мысли. Поэтому следует придерживаться следующего правила — учить усваивать грамматическую форму в процессе ее употребления. Ведь человек в речевой практике говорит что-либо не потому, что ему хочется использовать то или иное грамматическое явление, а чтобы выразить свое мнение, согласие или несогласие и так далее [Леонтьев 2010: 87].

Отсюда следует, что упражнения должны носить коммуникативный характер. Это могут быть упражнения с обсуждением той или иной темы, в процессе которого будет усваиваться не только грамматическая форма, но и тематическая лексика. Краткий анализ специфики обучения английской грамматике в старшей школе показывает, что для

успешного решения этой задачи необходимо повторить имеющиеся у старшеклассников знания, расширить и дополнить их грамматические представления и, конечно, закрепить языковые навыки с ориентацией на коммуникативную деятельность и языковой экзамен.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии: учеб пособие / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушкин. Ростов н/Д.: Феникс, 2002
2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Кнорус, 2017
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика, методика. М., 2006
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Красанд, 2010
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М., 2010
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2006

Агамирзоева С.И. (Махачкала)

О НЕКОТОРЫХ СООТВЕТСТВИЯХ И РАЗЛИЧИЯХ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТ («BLACK», «RED», «YELLOW») С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

***Аннотация:** Статья посвящена одному из образных средств языка - фразеологизму. Рассматривается перевод ФЕ с компонентом цвет (черный, красный, желтый) с английского языка на русский язык. Отмечаются некоторые соответствия и различия при переводе. Исследовав перевод этих ФЕ в статье делается вывод об общности культурных ценностей народов Англии и России, о некоторых сходствах мышления и различиях в их менталитете.*

***Ключевые слова:** фразеология, языковые средства, полный эквивалент, цветовая составляющая, описательный перевод, культурные ценности, менталитет*

***Abstract:** The article is devoted to one of the figurative means of language - phraseological unit. It considers translation of phraseological units with the component of color (black, red, yellow) from English into Russian. Some correspondences and differences in translation are noted. After examining some translations of these phraseological units, the article concludes that cultural values of the peoples of England and Russia are common, there are some similarities in thinking and differences in their mentality.*

***Key words:** phraseology, language means, full equivalent, colour component, descriptive translation, cultural values, mentality*

Одним из образных языковых средств, который использует говорящий человек, является фразеологизм. Для исследователя фразеологизм широко представляет область народного и литературного красноречия, помогает лучше понять культуру и историю страны, язык которой взят для изучения с точки зрения фразеологии.

Использование таких фразеологизмов делает разговорную речь более образной, яркой, позволяет более точно и выразительно охарактеризовать некоторые понятия и реалии.

Можно отметить, что фразеологические единицы с цветовой составляющей («черный», «красный», «желтый») с точки зрения идентичности или соответствия можно разделить на три группы: 1) полные эквиваленты, 2) неполные (частичные) эквиваленты, 3) единичные частичные эквиваленты или требующие описательного перевода

Полными эквивалентами считаются ФЕ, имеющие одно значение, одну и ту же стилистическую окраску, и внутреннюю форму [Шанский 2002: 114]. Например:

Black in gratitude - черная неблагодарность;

Black market — черный рынок;

Red as blood — красный как кровь;

Red card - красная карточка;

Yellow press — желтая пресса;

Yellow card - желтая карточка и т. д.

Таких пар среди рассматриваемых фразеологических единиц было много. Они имеют высокую степень адекватности в отношении лексики и грамматики, значения, образности и стилистически выразительной окраски. Следует отметить, что общая эквивалентность относительна и не является чем-то абсолютным. Такие эквиваленты могут иметь свою национальную специфику, свои отличия в сочетаемости слов, частоте использования, в тонких стилевых нюансах.

Неполные (частичные) эквиваленты – это такие ФЕ, которые стилистически идентичны, обладают близким значением, но иной или совпадающей по характеру образности внутренней формой [Виноградов 2001: 116].

Среди английских фразеологизмов, рассматриваемых с компонентом «Black», мы получили только две пары неполных эквивалентов в переводе на русский язык:

to paint a black picture – в черном цвете;

to be in smb. Black book- черная книга (черные списки).

Среди ФЕ с компонентами «red», «yellow» только по одному:

A red coat — быть под красной шапкой;

yellow-belly — желторотый птенец.

Если рассматривать ФЕ в аспекте переводоведения, то необходимо переводить фразеологизм с помощью фразеологизма, пытаться найти его полный или частичный эквивалент. Выполняя это требование, наибольшая эквивалентность достигается при воссоздании фразеологии оригинала в переводе. Но этот прием не всегда возможен: в языке перевода может отсутствовать равная по значению фразеологическая единица или она существует, но она не соответствует своим стилистическим характеристикам. В этом случае переводчики прибегают к помощи однословного перевода, описательного перевода, а иногда и калькирования.

В этой связи выделилась третья группа рассматриваемых ФЕ - **однословные частичные эквиваленты или требующие описательного перевода**

Рассмотрим следующие случаи.

A black eye- 'синяк под глазом';

"If he crosses my path I'll give him a black eye" – said Steve
the black eye –слякоть;

Black ice always makes the roads dangerous.

to be in the black –бытьвприбыли, иметьдоход;

"Our company is making money and we can say it is in the black" - said John joyfully.

To black smth. out - утаивать, скрывать что-либо от общественности;

They government can black out all reports of the anti-government demonstration but people will know everything.

A black tie - стандартное указание требуемой формы одежды (на какой-нибудь светский раут, обед)

We are invited to the black-tie dinner in the Kremlin.

A red book (разг.) – официальная документация, списки людей, база данных, где хранится информация о людях, имеющих проблемы с законом;

On perpetrating a crime he was taken down in the red book.

red-blooded — уверенный, сильный духом (о человеке или его поведении);

Max was a red-blooded man.

To have a yellow streak - 'трусливый, робкий (о человеке, животном)';

We didn't know that Tom had a yellow streak in his character.

Yellow alert - 'ситуация повышенной опасности, готовности к опасности (менее серьезно, чем «красная тревога»)' и т. д.

We have been unformed of heavy snowfall. It is a yellow alert.

Подобные английские ФЕ имеют однословные частичные эквиваленты или требуют описательного перевода. Их достаточно большое количество среди рассматриваемых фразеологизмов.

Необходимо отметить, что последняя группа описанных фразеологизмов (то есть те, которые не переведены фразеологизмами) часто включает в себя понятия, специфичные только для данного языка для данной страны, поэтому им трудно найти соответствие в другом языке. Полные фразеологические эквиваленты часто восходят к общему источнику, например, библейскому или мифологическому. Наличие таких эквивалентов иногда обусловлено одинаковыми или сходными условиями жизни людей, общими культурными и историческими факторами, психологическими процессами и единством мышления.

Итак, мы подошли к описанию английских ФЕ с компонентами, обозначающими цвета «**black**», «**red**», «**yellow**» с точки зрения исторических и культурных соответствий и различий. Источники происхождения фразеологизмов в языке очень разнообразны. Если их делить по принципу происхождения, то английские ФЕ делятся на два больших класса: исконно английские ФЕ и заимствованные ФЕ. При установлении факта заимствования ФЕ необходимо проявлять осторожность т. к. существование в различных языках одних и тех же по значению и образности выражений может не иметь никакого отношения к заимствованию, а объясняется сходством общественно-политических условий жизни народов, говорящих на этих языках, общностью обычаев, традиций, элементов народной мудрости [Курмакаева 2001:7].

Среди анализируемых нами ФЕ можно найти параллели из экономики и общественной жизни:

Black market — *черный рынок* или *черная биржа* (незаконные коммерческие операции, спекулятивная торговля, в обход налогообложения).

Yellow press (yellow journalism) - *желтая пресса* (низкопробная, недобросовестная, ориентированная на скандальные репортажи, непроверенные сенсационные факты пресса).

ФЕ *the yellow press* заимствован первоначально из американского языка, а затем уже перешел в русский. В 1895 году в одном из номеров журнала «New York World» была помещена цветная фотография, изображавшая ребенка в желтом, что по тем временам было редкостью и имело целью привлечь читателей.

Существуют также устойчивые обороты, которые перешли из спорта в сферу общего употребления и приобрели образность:

Red card – *красная карточка* (замечание, указание на ошибку, просчет, неправильный поступок или поведение);

Yellow card – желтая карточка (предупреждение об ошибке, замечание по поводу ч.-л. поведения). В спорте (а именно, в футболе) данные термины означают предупреждение из-за нарушения правил, а затем удаление с поля.

Параллели ФЕ часто объясняются их происхождением из одного общего источника, возможно, и без заимствования одним языком из другого, а иногда ФЕ в английском и русском языках просто совпадают, что объясняется общностью мышления носителей языка. Это в основном относится к ФЕ общей сферы употребления:

Black as thunder – чернее тучи;

Not as black as he painted -не так черен как его малюют (в русском варианте - часть пословицы «Черт не так черен как его малюют»);

Red as blood — красный как кровь;

Red as a turkey-cock — красный как рак;

yellow-belly — желторотый птенец и т. д.

И это свидетельствует о сходстве культур и мышления носителей языка, общих элементах народного быта, мудрости.

И, наконец, среди рассматриваемых нами фразеологических оборотов нашлось немало исконно английских. Например:

A black sheep - паршивая овца, позор в семье (по старому английскому поверью, черная овца отмечена печатью дьявола);

To have a yellow streak - трусливый, робкий (о человеке);

Better red than dead - лучше красный, чем мертвый (фраза, прижившаяся во время «холодной войны» и угрозы применения Советским Союзом ядерного оружия);

The yellow brick road – дорога, которая ведет к месту, где человека ждет что-нибудь хорошее;

Yellow peril – «желтая угроза», выражение употреблено Черчиллем в 1909 году во время осложнения отношений Великобритании с Китаем.

To be in the black – преуспевать, быть в прибыли (по цвету чернил в расходной книге, которыми писали в кредитной колонке);

To be in the red – терять доходы, быть в убытке (по цвету чернил, которыми заполнялась дебетная колонка в расходной книге).

Существуют также ФЕ, которые имеют американские корни (обычно такие идиомы называют американизмами):

A red cent - медный грош (очень мало денег);

To work like a black- работать как негр (выполнять тяжелую и трудную работу, работать очень много);

The Yellow Pages- раздел телефонного справочника или приложения к нему, содержащий номера магазинов, фирм и т. д. и печатающийся на желтой бумаге.

Можно сделать вывод, что наше исследование, сопоставив перевод английских ФЕ с семей «цвет» (black, red, yellow) доказывает не только общность культурных ценностей народов Англии и России, некоторых общественных и исторических реалий, даже некоторое сходство мышления носителей русского и английского языков, но и различия в их менталитете, истории, национальных традициях и общественно-политических условиях жизни. Наличие большого количества полных эквивалентов свидетельствует также об общности культурно-исторических факторов и психологических процессов. Подчеркивая наличие полных фразеологических эквивалентов в данных языках, возникших в основном за последние два столетия, тут также уместен вопрос о заимствованиях.

Литература:

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). Москва, 2001, 224с.
2. Курмакаева В.Ш. Символика цвета в английском художественном тексте: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: Москва, 2001, 214с.
3. Шанский Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка. Москва, 2010, 265с.
4. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва, 2005, 942с.
5. Пархамович Т.В. Русско-английский, англо-русский словарь фразеологизмов. Минск, 2012, 128с.

Айгунова П. В., Гусейнова М. М. (Махачкала)

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются понятие «контроль» и «тест», виды контроля и тестов, а также приводятся основные характеристики и функции тестов.

Ключевые слова: контроль, тест, тестовый контроль, процесс обучения, иностранный язык, школа.

Abstract: This article discusses the concepts of “control” and “test”, types of control and tests, as well as the main characteristics and functions of the tests.

Keywords: control, test, test control, learning process, foreign language, school.

На сегодняшний день изучение иностранных языков является неотъемлемой частью школьной программы. Знание иностранного языка открывает множество возможностей для учеников.

В процессе изучения иностранного языка необходим контроль полученных знаний. По мнению И.Л. Бим, контроль является одним из методов обучения иностранному языку. Контроль, адекватный той или иной деятельности, и стимулируемый им сознательный самоконтроль составляют целостную систему взаимодействия учителя и учащихся [Бим 1988: 82].

Посредством контроля преподаватель получает информацию:

а) о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности;

б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения).

Контроль способствует повышению мотивации у учащихся, так как даёт информацию об успехах или неудачах в работе, что помогает учащимся вносить поправки в свою учебную деятельность.

При рассмотрении контроля уровня обученности учащихся во времени принято выделять:

- предварительный,
- текущий (следящий, постоянно действующий),
- промежуточный (периодический)
- итоговый контроль [Щукин 2004: 293].

Текущий контроль является наиболее распространенным и эффективным видом контроля и осуществляется в процессе усвоения нового учебного материала.

Промежуточный контроль направлен на проверку усвоения большого объема материала, например, за четверть или за полугодие.

Итоговый контроль определяет степень овладения материалом за определенный период времени, например, за год или за весь период обучения.

О предварительном контроле идет речь, когда необходимо проверить уровень подготовки отдельных учащихся, чтобы определить их в уже сложившиеся учебные группы. Предварительный контроль может быть необходим для получения данных об индивидуальных особенностях личности, имеющих значение для овладения иностранным языком.

Объектами контроля на уроках иностранного языка в целом являются:

- а) знания и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция);
- б) умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения, включая все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Принимая во внимание, что основной практической целью обучения иностранному языку является коммуникативная компетенция, то важнейшим итоговым объектом контроля является уровень развития речевых умений. О достигнутом уровне владения языком при этом будут свидетельствовать:

- умение адекватно выразить и понимать мысли в заданной речевой ситуации (прямого или опосредованного общения);
- относительная правильность пользования средствами языка при построении высказывания.

Один из способов дать объективную оценку владения языком, является тест. Он является наиболее экономной формой контроля и более справедливым показателем степени усвоения языкового материала.

По определению С.К. Фоломкиной, под тестом понимаются задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся работать одновременно в одинаковых условиях и записывать выполнение символами [Фоломкина: 2011].

Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью. В то время как оценка за выполнение традиционной контрольной работы всегда субъективна, поскольку основана на впечатлении учителя, не всегда свободного от его личных симпатий или антипатий по отношению к тому, или иному ученику.

При обучении иностранным языкам используются узконаправленные и комплексные тесты. Узконаправленные тесты проверяют уровень развития одного умения. Процедура комплексного тестирования предполагает целостную проверку усвоения языкового материала и развития умений и использует серии тестов.

Тесты могут быть итоговыми или промежуточными (тематическими). Итоговые тесты предназначены, для того чтобы объективно подтвердить достигнутый учащимися уровень обученности. Тематический тест призван способствовать улучшению самого учебного процесса.

Тесты могут определять уровень обученности или языковой компетенции учащегося относительно уровня других учащихся (нормо-ориентированный тест) или относительно определенного критерия, например уровня обученности (критериально - ориентированный).

Для того чтобы тест по иностранному языку был качественным измерителем, он должен обладать рядом характеристик:

- валидность,

- надежность,
- экономичность,
- аутентичность.

Валидным считается тест, измеряющий уровень развития тех (и только тех) умений, навыков, знаний, для измерения которых он предназначался составителями.

Надежность отражает степень стабильности результатов тестирования. Надежный тест дает устойчивые результаты при повторном предъявлении при условии, что уровень подготовки испытуемых не изменился.

Экономичность теста позволяет дать максимум достоверной информации о тестируемом при минимальных затратах времени и усилий на составление, проведение, проверку и обработку теста.

Аутентичность (подлинность) теста достигается выбором аутентичных текстов и тестовых ситуаций, приближенных к реальному общению.

Задания тестов всегда имеют однозначное решение, определение правильности ответа осуществляется по заготовленному ключу.

Успех в обучении иностранному языку в большинстве своем зависит от того, насколько преподаватель осведомлен об уровне знаний учащихся и от того, какое внимание уделяется профилактике ошибок. По данным из практики многих учителей, большую пользу может принести проверка знаний сразу всех учеников в виде небольших по объему контрольных заданий, условно названных тестами. Тесты являются не только «наиболее экономной формой контроля» [Г.В. Рогова: 1991], но и более объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него показателем уровня знаний учащихся, что позволяет внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников. С целью профилактики ученики записывают возможные типичные ошибки в специальные тетради, дополняя это правилами, разъясняющими ту или иную грамматическую структуру, и желательно несколькими примерами на употребление её в речи.

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля.

Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает школьников к ответственности за весь материал цикла. Это способствует успешности их обучения,

поскольку тестом, рассчитанным на 10—15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля.

В учебном процессе можно рассматривать две основные функции тестов:

- контролирующая
- обучающая.

Тесты, выполняющие ту или иную функцию, могут показаться внешне схожими, но они имеют разные задачи. Поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования. Например, для контролирующего теста характерны: однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление её другим единицам по одному какому-либо признаку, одноразовое выполнение теста и т.д.

Для обучающего теста типичны многократное повторение одной и той же единицы, противопоставление её другим единицам по разным признакам, многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания) и т. д.

Тестирование в обучении ИЯ проводится для выявления 1) уровня достижения в определенном виде деятельности; 2) способностей к определенному виду деятельности;

3) трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

Методика работы с тестами включает три этапа:

- подготовка выполнения задания;
- выполнение задания;
- подведение итогов.

Систематическое использование тестов по чтению стимулирует самостоятельную работу школьников дома и во время урока, усиливает интеллектуальную загруженность урока, способствует развитию умения сжато излагать основные факты, предъявленные в тексте.

Тестовый контроль необходимо проводить по всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование). В современных учебниках по иностранным языкам дается множество как промежуточных, так и итоговых тестов. Тесты в учебниках даются часто с ключами, что с одной стороны очень удобно, ведь учащиеся могут самостоятельно проверить свои знания, но с другой стороны ученики могут заранее ознакомиться с результатами тестов и тогда проверка их знаний будет неточной.

Можно давать тесты из других источников, но тогда преподаватель должен тщательно проверить правильность этих тестов и пригодность их под соответствующую пройденную тему, и уровень знаний учащихся на данном этапе обучения.

Преподаватель также может самостоятельно составить тест к тому или иному уроку. Но тогда он должен учитывать основное требование методики составления тестов – пригодность теста характеру тестируемой речевой деятельности. Кроме того, задания теста должны быть посильными для учеников. Составленный тест должен обладать следующими чертами:

- простотой процедуры выполнения
- стандартностью структуры
- мелкой дозировкой учебного материала
- возможностью непосредственной фиксации результатов
- легкостью осуществления обратной связи
- квалиметрическими качествами, т.е. удобством количественного выражения качества выполнения задания.

Подводя итоги, хотелось бы подчеркнуть необходимость комплексного подхода контроля уровня обученности по иностранному языку. В ходе тестирования учащиеся должны продемонстрировать владение языком, т.е. умение использовать имеющиеся у них грамматические, лексические, фонологические, лингвострановедческие знания в следующий видах речевой деятельности:

- понимание на слух (аудирование) реплик партнера в ходе речевого взаимодействия, а также коротких сообщений, объявлений, диалогов;
- говорение, участвуя в устном интервью, ролевой игре, решении проблемной задачи в паре или в группе, строя высказывание в форме описания картинки или рассказа по серии картинок;
- чтение с пониманием основного содержания текста, с извлечением определенной информации из текста и с полным пониманием текста;
- написание письма, поздравления, заполнение анкеты, составлении плана или тезисов прочитанного, прослушанного текста.

Литература:

1. Бим И.Л. Теория и методика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы // М.: Просвещение, 1988 - С. 223
2. Иванова Е.Ф. О классификации тестов в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация как цель и средство обучения в вузе: Сб. науч. трудов. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ. – 1999, С. 74-82.
3. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка Иностранные языки в школе - №1 2017
4. Рапопорт И.А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспектива // Иностранные языки в школе - №2 - 2015

5. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – Таллинн, 2010. – С. 173.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991.
7. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе - № 2 - 2011
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. // Учеб. пособие для препод. и студ. – М.: Филоматис, 2004. – С. 416.

Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)

КИНЕСИКА КАК ИНСТРУМЕНТ, ОБЪЕДИНЯЮЩИЙ ВНУТРИТЕКСТОВЫЕ И ВНЕТЕКСТОВЫЕ СВЯЗИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

(на материале романа «Жан-Кристоф» Р.Роллана)

***Аннотация:** В статье рассматривается проблема соотношения формы и содержания художественного произведения. Кинесика трактуется как компонент художественной структуры текста, служащий для характеристики персонажей и конструирования их образности, а также как связующее звено между текстовыми и внетекстовыми отношениями.*

***Ключевые слова:** кинесика, телодвижения, телоположение, невербальная коммуникация, динамика.*

***Abstract:** The problem of correlation of manner and matter of artistic work is examined in the article. Kinesics is interpreted as a component artistic of structure of text, serving for characterizing of personages and constructing of their vividness, and also as an interlink between text and non-textual relations.*

***Keywords:** kinesics, телодвижения, телоположение, un verbal communication, dynamics.*

Художественный текст, будучи специфической формой высказывания, представляет художественный факт, как часть человеческой деятельности, направленной на понимание окружающего мира и самого человека. Информация, включенная в этот художественный факт, не всегда вербальная, она может быть и невербальной. Как для автора, так и для читателя важно, каким способом она передается в художественном сообщении и какие общественные ценности, в ней заключены. В основе невербальной коммуникации лежат два источника – биологический и социальный, врожденный или приобретенный в ходе социального опыта человека. Конвенциональные, интернациональные, произвольные жесты,

телодвижения, позы, выражения лица кодируются и декодируются, выступают в роли знаков, имеющих ограниченный круг значений, выполняющих функции сообщения. Как показывают исследования многих ученых (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин; Г.В.Колшанский; И.Н.Горелов; В.И.Аданак; А.В.Дементьев; Г.Е.Крейдлин; Е.М.Верещагин; В.А. Лабунская; В.Г.Костомаров; Н.В.Накашидзе и др.) невербальная коммуникация имеет определенные преимущества перед вербальными: она воспринимается непосредственно, наглядно и поэтому сильнее воздействуют на адресата, передают тончайшие оттенки отношения, эмоций, оценки, с помощью которых можно передавать информацию, которую трудно или по каким-то причинам неудобно выразить словами.

Проблема формы и содержания является органической частью художественной системы и решается каждым автором индивидуально. Психология создания произведения и его восприятия читателем находятся в динамических связях с обществом.

Созданная писателем в произведении общественно-ценностная картина мира раскрывает читателю определенные наборы чувственных критериев, отражающих нормы культуры и эстетические идеалы, адаптированные в данном обществе, которые способствуют ориентации человека в мире. Анализ литературного произведения охватывает не только внутритекстовые связи, но и внешние отношения, к которым можно отнести и кинесика, т.е. читательское восприятие одновременно тяготеет к внешней стороне и внутреннему смыслу слова. Таким образом, кинесика становится средством высказывания наиболее эмоциональным и наглядным.

Цель статьи – выявить в романе «Жан-Кристоф» Р.Роллана вид кинесики, передающейся посредством описания положения тела в пространстве, и определить её значимость для характеристики персонажей. Для описания персонажей невербальными средствами автором были использованы определенные ситуации, приближенные к реальности и через которые автор демонстрирует различные проявления кинесики мужских и женских персонажей. Для нашего исследования мы выбрали мужские персонажи романа.

В романе речь идет о нелегкой жизни молодого музыканта Кристофа Крафта. Мальчик родился в семье музыкантов и имел прирожденный талант к музыке. Под воспитанием дедушки он с раннего возраста начал сочинять музыку и готовить к музыкальной карьере. В возрасте 7 лет Жан-Кристоф становится придворным музыкантом и начинает зарабатывать свои первые деньги. В романе «Жан-Кристоф» (том II, Утро) присутствуют 7 мужских персонажей: непосредственно рассказчик и главный персонаж – Жан-Кристоф, его отец Мельхиор, два младших брата Эрнст и Рудольф, дядя Теодор, дедушка Жан-Мишель, дядя Готфрид, друг Кристофа Отто.

Изучив 23 контекста с описанием положений тела разных персонажей, мы обратили внимание на то, что описания положения тела, используемые в романе Ромена Роллана «Жан-Кристоф», - малочисленны и играют второстепенную роль (по сравнению с другими видами кинесики: жестами, мимикой и т.д.), но все же они являются своеобразным и неотъемлемым компонентом описания эмоциональных состояний и динамики персонажей романа. Одна из главных функций поз в произведении является выявление скрытого смысла эмоционального состояния персонажа и возможность показать персонаж в динамике как живое реальное существо, чтобы читатель поверил в его реальное существование.

...il était courbé et arrachait les mauvaises herbes (p.14).

В данном отрывке Роллан передает физическое положение тела Жан-Мишеля, который занимался садоводством в пьяном состоянии после того, как поспорил с врачом о том, что еще способен на многое, несмотря на преклонный возраст. Жан-Мишель очень любил заниматься цветами. В нашем фрагменте склоненная поза выражена через глагольную конструкцию *il était courbé*. Предыдущий контекст, описывающий спор, и телоположение передают не только телоположение, но и эмоциональное состояние дедушки, который пытается охладить свой пыл, занявшись любимым делом. Глагол *arrachait* указывает на действие рук, т.е. поза и жест едины в описании, создают эмоциональную целостность персонажа. Внетекстовые связи текста соположены с содержанием произведения.

Christophe se releva sur les genoux, le front ouvert; et il continuait de répéter, d'une voix suffoquée (p.27).

Автор описывает быстро меняющуюся обстановку дел и положение Жан-Кристофа. Кристоф обвиняет своего отца в воровстве, а в ответ отец бьет сына так, что тот оказывается на коленях перед ним *se releva sur les genoux*, Жан-Кристоф не до конца осознает, что произошло и поэтому не находит сил встать. Поза Кристофа свидетельствует, что отец еще обладает достаточной физической силой несмотря на свое пьянство. Телоположение Кристофа не случайно, оно отражает два аспекта: повествовательный и поучительный. Власть отца над сыном имеет непреложное значение в семейных отношениях. Автор не оспаривает это социальное положение, используя кинесику и накладывая ее на событие. Так возникает из контекста мораль.

Christophe, étendu tout de son long, les mains derrière la tête, fit tranquillement... (p.49).

В данном эпизоде наш герой отдыхает на природе, и автор описывает его лежащую позу в деталях: тело было вытянуто и руки лежали под головой. Все говорит о полной релаксации героя, его блаженстве, эмоциональном равновесии и душевной гармонии.

Логико-информационные элементы скрыты и подчинены закону эмоционально-чувственного восприятия.

Sur le pont, il s'assit auprès d'un jeune garçon de son âge, qui lui fit place (p.45).

Молодой Крафт отправляется по приглашению на встречу с директором Тибоши Пфейфом. На палубе парохода Жан-Кристоф решает присесть на скамейку рядом с молодым человеком его *auprès* возраста (*s'assit s*). Автор хочет показать усталость Кристофа и некоторое его волнение перед ответственной встречей. В одном предложении автор использует два телодвижения для случайно встретившихся персонажей (*fit place* для молодого человека). Кинесика объединяет молодых людей в пассажиров парохода, отражая нормативные правила поведения, принятые в обществе в пределах данной коммуникативной ситуации.

...il s'allongea sur l'herbe... (p.48).

В данном предложении описывается положение всего тела Жан-Кристофа *s'allongea*, растянувшегося на траве всем своим телом, показывая, что все волнения позади и будущее его радует. Ключевым словом в этом фрагменте для описания позы является глагол *s'allongea*, который подчеркивает не только телоположение, но и хорошее настроение героя. Смысловая интерпретация зависит от контекста, раскрытие семантических значений отсылает нас не к системе языка, а к внешнему миру.

Il se souleva à moitié (p.48).

В этом эпизоде глагол *se souleva* уточняется наречием *à moitié*, показывая расслабленную позу Кристофа и полную решительность не отступить от своего решения и остаться на этой поляне только потому, что она ему очень понравилась. Кинесика связана с проблемой коммуникации, она устанавливает связь между текстом, персонажем и обществом, становясь компонентом социально-культурного контекста.

Engourdis par le repas, les coudes sur la table... (p.50).

После плотного обеда мальчишки не зная, чем заняться с переполненными животами опустили свои локти на стол *les coudes sur la table*, показывая этим незнание этикета поведения за столом и как вести себя дальше. Мы рассматриваем кинесика как элемент метасемантики, который надстраивается над семантикой высказывания, продвигая художественное сообщение от формы к образу, от образа к смыслу.

... il fit une cabriole sur son lit (p.53).

Здесь автор показывает телодвижение на кровати: Кристоф перекувырнулся на кровати от хорошего настроения и удовольствия от своего здорового молодого тела.

Взаимоотношения между кинесикой и образом обуславливают сложное сочетание конкретности и абстрактности, которое служит объяснением различия между наглядностью и художественной абстрактностью. Кинесика выступает нередко как носитель значения (социально-культурного) и экспрессии.

Итак, кинесика играет значимую роль в художественном произведении. Она сближает неоднородные предметы, понятия и явления, отдаленные по своему смысловыражению, устраняя различия и создавая целостность образа, который представляется как динамическое явление, как процесс. Этот процесс мотивируется возведением фактов и явлений реального опыта до художественного смысла и эмоционального воздействия на читателя, до активизации его видения и переживаний. Кинесика несет часто эмоционально-чувственную нагрузку.

Литература:

1. Rolland R. Jean-Christophe. II t. Le Matin. М. : Учпедгиз. 1953.

Амирбекова Г., Магомедова М. М. (Махачкала)

СЕРВИС GLOGSTER КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Важность общения и социального взаимодействия в процессе изучения иностранных языков является неоспоримой, поэтому неудивительно, что в современной образовательной практике сервисы Web 2.0 получают наибольшее распространение, что позволяет диверсифицировать возможности традиционных форм образования.*

***Ключевые слова:** сервисы web 2.0, интернет ресурсы, иностранный язык, блог, образование.*

***Abstract:** The importance of communication and social interaction in the process of learning foreign languages is undeniable, therefore it is not surprising that Web 2.0 services are most widely used in modern educational practice, which allows diversifying the possibilities of traditional forms of education.*

***Keywords:** services Web 2.0, Internet resources, foreign language, blog, education.*

В связи с переходом к комплексу общих принципов в процессе обучения иностранному языку, которые необходимы для того чтобы определить цели образования, организовать образовательный процесс и оценить его результаты, общение и социальное

взаимодействие становятся очень важными. В связи с этим, больше распространение в современной практике получают интернет-ресурсы и сервисы Glogster, так как это одна из самых динамично развивающихся областей ИТ в обществе.

Изначально в создании и заполнении сайтов сервисов принимали участие только специалисты, обладающие навыками работы и использующие специальное программное обеспечение. Поэтому взаимодействия с пользователями и участия в компиляции контента были очень проблематичными. Эти сервисы назывались Web 1.0. Сервисы Web 2.0 создаются и публикуются непосредственно создателями. Создатель термина Web 2.0 - Тим О'Рейли описал это как методику проектирования системы в 2005 году. В этой системе, принимая во внимание сетевые взаимодействия, больше людей становится лучше использовать их. Его главной особенностью является принцип участия пользователя в написании содержания. Чем больше людей пользуются этой системой, тем она лучше.

Главным принципом этих сервисов является «смешивание». То есть вы можете создать свой исключительный web-проект благодаря интеграции программных возможностей нескольких самостоятельных сервисов. Это облегчило создание различных материалов и их публикацию в интернете. Каждый может получить доступ к данным из цифровой коллекции, участвовать в создании собственного сетевого контента.

Сейчас создание учебных фильмов, обработка документов и создание презентаций могут быть реализованы не только индивидуально, но и с помощью функции группового доступа.

Сервисы Web 2.0 существенно повышают мотивацию учащихся, качество обучения, а также позволяет сделать занятие более захватывающим, результативным и интерактивным.

Варианты использования зависят, главным образом, от уровня знаний в области информационных технологий, фантазии преподавателя и возможностей программы. С помощью этих сервисов можно организовать следующую совместную деятельность: хранение закладок, поиск информации, создание и использование мультимедийных материалов, презентаций, тестовых заданий. Грамотное использование их на любом типе урока мотивирует учащихся активно работать на занятии, устраняя языковые барьеры, а соответственно и к общению.

С целью содействия развитию информационного образовательного пространства в рамках учебного предмета «Французский язык» был создан УМК «Твой друг французский язык» (авторы А.С.Кулигина и А.В. Щепилова) с учетом требований нового Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения и дают широкие возможности для реализации образовательной среды. Электронно-образовательная среда,

сопровождающая печатные пособия, является эффективным инструментом, обеспечивающим новое качество обучения иностранному языку, а также блоги, включающие комплекс заданий и материалов, организованные в соответствии с наполнением учебного пособия языковым материалом (лексическим и грамматическим). Визуализация материала, наполненность содержания и дифференциация уровней способствует введению, тренировке и закреплению лексических единиц и грамматических структур с возможностью осуществления функции контроля. Следовательно, работа с приложениями может осуществляться на любом этапе изучения темы. ЭОР представляет собой блог, разработанный в качестве дополнения и наполненный материалами к разделам учебных пособий. Благодаря им учащиеся могут заниматься самостоятельно, а также с помощью родителей.

Существуют интерактивные упражнения, созданные с помощью сервиса Blogger, благодаря которому любой пользователь может завести свой блог, без программирования, установок и настроек программного обеспечения. Blogger был создан компанией Pyra Labs, которой сейчас владеет Google.

Он включает в себя лексические и грамматические материалы. В данном блоге можно найти видео и аудиофайлы, которые способствуют развитию навыков восприятия речи на слух.

Использование Quizlet.com и Learning Apps.org эффективно помогают при отработке правописания и лексических навыков.

Сервисы Tagul.com и PicCollage.com позволяют создавать облака слов и коллажи из фото, необходимые для отработки лексических единиц.

Liveworksheets.com позволяет создавать интерактивные тетради и тестовые работы, которые можно проверять онлайн или пересылать на электронную почту учителя.

Дальнейшее развитие блога будет осуществляться посредством постоянного обновления приложений и модернизации ресурса. Ресурс начинает активно использоваться в рамках школы и получает высокую оценку пользователей.

Внедрение ресурса позволяет расширить стандартный спектр форм организации деятельности учащихся не только в рамках урока, но и в ходе самостоятельной подготовки. Отмечается положительная динамика учебной деятельности, в частности у учащихся с пониженным уровнем мотивации к изучению английского языка.

Я считаю, применение ЭОР необходимым на уроках иностранного языка и мотивирую это тем, что есть немало плюсов в использовании сервисов Web 2.0 на уроках и во внеурочной деятельности – удобство, простота, доступность в любом месте и ситуации. они способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют

эффективно организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения, повышают интерес к иностранному языку, активизируют познавательную деятельность учащихся, повышают качество образования и делают урок современным.

Опыт использования сервисов Web 2.0 описан на различных конференциях и семинарах:

1. III Международная научно-практическая конференция «Современное образование: мировые тенденции и регулярные аспекты» - «Использование интернет-ресурсов как средства формирования коммуникативной компетенции при обучении английскому языку»;
2. IV Республиканская научно-практическая конференция «Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы» - «Использование ЭОР на уроках иностранного языка с целью повышения мотивации учащихся»;
3. «Использование ЭОР с целью повышения мотивации учащихся изучающих иностранный язык» - мастер-класс в рамках школы молодого учителя иностранного языка при МГОИРО;
4. «Использование современных педагогических технологий на уроках иностранного языка» - МГОИРО;
5. «Использование современных педагогических технологий на различных этапах урока как условие эффективного управления учебной деятельностью учащихся»;
6. «Моделирование предметного содержания учебного занятия по иностранному языку на повышенном уровне» - мастер-классы в МГОИРО;
7. Областной фестиваль «Повышение эффективности педагогической деятельности через использование авторских информационных ресурсов»;
8. XIII Республиканском конкурсе «Компьютер. Образование. Интернет»;
9. V Всероссийском конкурсе для педагогов «Педагогические инновации».

Таким образом, использование сервисов Web 2.0 в процессе обучения иностранному языку может решить различные проблемы. Они помогают развивать социокультурные и коммуникативные компетенции, организует внеклассные работы для учащихся, расширяет базу знаний и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Книги для учителя (методические рекомендации к УМК) «Твой друг французский язык» А.С. Кулигина, А.В. Щепилова 5-9 классы, М.: Просвещение, 2011
2. Гоискин В.С., Красильников В.В. Медиаобразование в информационно-образовательной среде: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 122 с.

3. Факеева М.И. Использование сервисов Web 2.0 в работе учителя предметника [Электронный ресурс].

Интернет ресурсы:

1. <http://mfak.ru/>
2. <https://elibrary.ru/defaultx.asp>

Багандова С.И., Алиев З.Г. (Махачкала)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ НА БАЗЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ

***Аннотация:** Статья раскрывает определение понятия «внеклассная работа», задачи, формы, а также использование мобильных устройств в организации внеклассной работы.*

***Ключевые слова:** школа, внеклассная работа, мобильные приложения, мобильные устройства, мобильное обучение, электронное обучение, мобильные технологии, электронные технологии, Интернет, Интернет-ресурсы.*

***Abstract:** The article reveals the definition of «extracurricular activities», tasks, forms and the use of mobile devices in the organization of extracurricular activities.*

***Keywords:** school, extracurricular activities, mobile applications, mobile devices, mobile learning, electronic learning, mobile technologies, electronic technologies, Internet, Internet-resources.*

Под термином «внеклассная работа» чаще всего понимается учебно-воспитательная работа, которая осуществляется классным руководителем и учителем-предметником с учащимися общеобразовательного учреждения после основных уроков, – это деятельность реализующаяся на основе интересов и творческих способностей обучающихся.

Ш.А. Амонашвили внеурочную работу рассматривал, как составную часть учебно-воспитательного процесса школы, одну из форм организации свободного времени учащихся. Направления, формы и методы внеурочной (внеклассной) работы практически совпадают с направлениями, формами и методами дополнительного образования детей [Амонашвили 1990: 88].

В педагогической энциклопедии внеклассная работа определяется как составная часть воспитательной работы в школе, одна из форм организации досуга учащихся. Она представляет широкие возможности для всестороннего развития учащихся и подготовки их к жизни [Педагогическая энциклопедия 1964: 339].

Организация внеклассной деятельности является неотъемлемым звеном учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении, представляющую собой целенаправленную образовательно-воспитательную работу с учащимися, которая осуществляется педагогом во внеурочное время. В соответствии с индивидуальными способностями обучающегося создаются условия для развития личности, формируется его познавательная активность, нравственные черты личности, коммуникативные навыки, происходит процесс социализации.

Принято считать, что основным назначением внеклассной работы является пробуждение или углубление у обучающихся интереса к различным областям знания и видам деятельности, раскрытие и развитие их талантов и способностей, воспитание их общественной и познавательной активности, оказание им помощи в выборе профессии, культурная организация их досуга, обеспечение непрерывности и последовательности воспитательного процесса [Ильина 1984: 386-387].

Основные задачи организации внеклассной работы:

- ✓ определение интересов обучающихся, а также их склонностей, способностей и возможностей в разных видах деятельности;
- ✓ организация условий для успешного развития каждого обучающегося в интересующей его сфере внеклассной деятельности;
- ✓ формирование системы знаний, умений, навыков обучающихся;
- ✓ развитие творческих способностей, обучающихся;
- ✓ организация условий с целью успешной реализации учащимися накопленных знаний, приобретенных умений и навыков;
- ✓ расширение круга общения обучающихся;
- ✓ дополнительная корректирующая работа с обучающимися, столкнувшимися с трудностями в обучении [Сорокина 1999: 86-87].

Во внеклассной деятельности обучающихся по иностранному языку принято различать такие формы работы, как индивидуальные, групповые и массовые. Эти формы определяются на основании количественного охвата учащихся, регулярности проводимой работы, стабильности состава группы учеников.

Индивидуальные формы работы проводятся с отдельными учениками, которые готовят, например, сообщение или доклад о стране, язык которой изучается, о знаменательных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают песни, стихотворения, прозу на иностранном языке, готовят наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды. Как индивидуальную форму внеклассной работы по иностранному языку можно рассматривать и ученические конференции, а также написание работ научного направления

[Михеева 2017: <https://moluch.ru/archive/153/43346/>].

Групповые формы внеклассной работы характеризуются четкой организацией и примерно постоянным составом участников, объединенных общими интересами. Самая основная группа – это разнообразные кружки: художественные, вокальные, драматические, переводчиков, внеклассного чтения. Также отечественная методика рекомендует организовывать для обучающихся разговорные и хоровые кружки, литературно-переводческие и страноведческие и др.

К категории групповых форм внеклассной работы можно отнести и факультативные занятия по иностранному языку. Их содержание предусматривает углубленное изучение определенных тем обязательных школьных курсов иностранных языков. Факультативные занятия по иностранному языку могут подразделяться в зависимости от дидактических целей на теоретические, практические и комбинированные факультативные занятия [Арефьева 1988: 12].

Одним из эффективных видов внеклассной работы представляются технологии Интернет в организации проектной деятельности. Глобальная сеть представляет возможность создания подлинной языковой среды и постановки задачи формирования потребности в изучении иностранного языка на основе интенсивного общения с носителями языка, работы с аутентичными материалами. В сети Интернет можно найти любую необходимую для проекта информацию: о музеях и их экспонатах по всему миру, статистические данные по самым разнообразным вопросам, информацию о текущих событиях в разных уголках мира и реакцию людей на эти события, информацию об экологической ситуации в разных районах мира, о национальных праздниках и т.д. Можно побеседовать в режиме онлайн со сверстниками или со специалистами интересующей профессии из разных стран мира. Этим и привлекательны совместные международные проекты с носителями языка. Олимпиады, викторины на иностранном языке также вносят определенный вклад в совершенствование умений иноязычной речи, но в них участвуют, как правило, продвинутые учащиеся [Бондарева 2016: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11231/>].

В сфере образования растет спрос на разработку эффективных электронных и мобильных средств. Быстрый доступ к необходимым материалам, легкость и наглядность представления и усвоения информации – все это является главным и весомым достоинством применения Интернет-ресурсов и мобильных приложений в учебном процессе, и во внеклассном обучении в частности.

Мобильное обучение (от англ. m-learning) – это использование мобильных гаджетов преподавании и обучении в любом месте и в любое время, например, перемещаться по

классу, школе, работать в разных командах, включая нахождения учителя и учеников в разных городах и регионах [Горюнова, Лебедева 2016: 92]. В это и состоит уникальность данной технологии.

Определение «мобильный» характеризует прежде всего две основные составляющие педагогического процесса – доступ к средствам обучения и формы реализации учебной интеракции. Обучающийся сегодня может иметь мгновенный доступ к учебным материалам и программам, учебным ресурсам, выполнять задания, общаться с педагогом в любое время и в любом месте [Титова 2012: 15].

Информационно-коммуникационные и мобильные технологии обладают следующими дидактическими возможностями:

- «наглядность»: графические и звуковые средства предоставляют возможность наглядного обучения в любой точке мира;
- «обратная связь» между обучающимся и мобильным приложением (программой или веб-сайтом) дает возможность выбрать необходимый материал и различные опции, например, объем материала, методику изучения, частоту выполнения занятий и т.д.;
- организации управления учебной деятельностью (система тестирования, контроля или самоконтроля) занимает небольшое количество времени и не требует больших усилий со стороны учителя;
- возможность повторного изучения материала: обучающийся возвращается к вызывающему у него трудность уроку;
- возможность сохранения, передачи или анализа любого объема данных» посредством современных систем сбора данных [Ветлугина 2016: 42].

Мобильное обучение тесно связано с электронным (от англ. e-learning). На современном этапе электронные технологии по сравнению с мобильными имеют больше возможностей и функций. Однако, учитывая скорость развития мобильных технологий, такие недостатки, как быстрота действия процессора, время работы от батареи и размер экрана, представляются временными. Благодаря мобильным технологиям пользователи могут выполнять совместные групповые проекты и взаимодействовать с педагогом в нерабочее и внеучебное время. Вместе с тем мобильные устройства способствуют реализации индивидуального подхода к обучению, т.к. обучающиеся выбирают подходящий им стиль обучения: визуальный (использование фото, картинок, рисунков, видео, графиков), слуховой (использование аудиофайлов, музыки), логический (использование логики, размышлений и систематизирования) и др. Выбор учебных материалов также происходит на основе интересов и потребностей обучающихся [Вульфович 2014: 162].

С развитием информационных технологий отсутствие естественной языковой среды успешно компенсируется виртуальной коммуникацией, в том числе и при помощи мобильных технологий. Однако на практике оказывается, что обучающиеся в недостаточной мере используют потенциал мобильных устройств в учебных целях. В основном они служат в качестве электронных шпаргалок, соответственно педагоги запрещают их использование на уроках. С другой стороны, применять мобильные технологии в образовательном процессе не позволяет недостаточный уровень владения навыками работы с информационно-коммуникационными средствами. Вместе с тем возникает необходимость разработки методики использования мобильных технологий как средств обучения, внедрение которых меняет характер обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Личностно – гуманная основа педагогического процесса. М., «Университет», 1990.
2. Арефьева Г. И. Групповая форма работы на уроках английского языка / Г. И. Арефьев. – ИЯШ. 1988. – №3 – С. 10–14.
3. Бондарева А. В. Проектная деятельность как средство реализации ФГОС на уроках английского языка во внеурочное время [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 169-172. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11231/> (дата обращения: 09.11.2019).
4. Ветлугина Н. О. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Екатеринбург, 2016.
5. Вульфович Е. В. Роль мобильного обучения в оптимизации преподавания иностранных языков // Известия ВГПУ. – 2014. – № 6 (91). – С. 161–164.
6. Горюнова М.А., Лебедева М.Б. Мобильное обучение в контексте реализации ФГОС // Человек и образование. – 2016. – №4 (49). – С. 91-95.
7. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984.
8. Михеева А. В. Формы внеклассной и внешкольной работы по иностранному языку // Молодой ученый. – 2017. – №19. – С. 308-310. – URL <https://moluch.ru/archive/153/43346/> (дата обращения: 06.11.2019).
9. Педагогическая энциклопедия / под ред. А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т.1.
10. Сорокина Т.В. Воспитание школьников во внеучебное время / Под ред. Л.К. Балясной. – М. – 1999.
11. Титова С.В. Мобильное обучения сегодня: стратегии и перспективы // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Вестник Московского университета. – 2012. – №1(19). – С. 9-23.

РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ НА НАЧАЛЬНОЙ СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье идет речь о понятии «нетрадиционный урок», рассматриваются характерные особенности подобных занятий. Так же освещаются причины необходимости введения подобных уроков и преимущества нетрадиционных форм уроков.

Ключевые слова: нетрадиционный урок, структура занятия, межкультурное общение, творческий подход, традиционный урок.

Abstract: This article deals with the concept of "non-traditional lesson", the characteristic features of such lessons are considered. The reasons for the need to introduce such classes and the advantages of non-traditional forms of lessons are also highlighted.

Keywords: non-traditional lesson, lesson structure, intercultural communication, creative approach, traditional lesson.

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме преподавания иностранного языка в школе. Важным является воспитание человека как личности - его сознания, духовности, культуры, нравственности, а также высокообразованного интеллекта. Это влечет за собой изменения в системе образования и ориентирование на более свободное или творческое развитие человека. Немаловажным так же является привитие обучающимся таких качеств как инициативность, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность.

Цель обучения состоит уже не только в накоплении суммы знаний умений и навыков, но и в подготовке школьников как субъекта своей образовательной деятельности. Все это требует пересмотра содержания, обогащения форм и методов обучения. Этим и обеспечивается возникновение адекватных форм обучения, а именно, нетрадиционных уроков.

Развитие формы урока зачастую вызвано стремлением противостоять опасной тенденции снижения интереса школьников к занятиям, которая обнаружилась в Отечественной школе еще с середины 70-х гг. и, к сожалению, в настоящее время продолжает усиливаться. Советский и российский педагог-теоретик М. И. Махмутов указывал на значимость и важность новых подходов в разработке урока [Махмутов 1995: 91].

Мы можем дать следующее определение нетрадиционного урока: это урок, который не относится ни к одной из известных классификаций, ему присуща большая вариативность структуры, он основан на творчестве, импровизации, на взаимодействии ученика и учителя, при их увлеченности совместной творческой деятельностью.

Однако даже на сегодняшний день существуют проблемы, связанные с тем, что большинство учителей и сегодня продолжают придерживаться структуры традиционного урока при выполнении любой дидактической задачи, будь то формирование новых знаний или выработка навыков. Это объясняется не только теоретической неразработанностью структуры современного урока. Умственный навык построения традиционного урока, выработавшийся у учителей в течение десятилетий, стал своего рода психологическим барьером, преодоление которого возможно только путем осознания того, что опрос, изложение, закрепление не главная цель учителя и что урок можно построить на основе других целей по другой дидактической схеме. К тому же, взгляды педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться [Завгородняя 2004: 23]

Нетрадиционные уроки обладают следующими преимуществами:

- такой урок несет элементы нового, изменяются внешние рамки, место проведения;
- используется внепрограммный материал, организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной;
- для организации урока могут привлекаться люди разных профессий;
- через оформление кабинета, доски, использование видео, музыки достигается эмоциональный подъем учащихся;
- он включает организацию и выполнение творческих заданий, причем, творчество учащихся должно быть направлено на их развитие, обязательный самоанализ в период подготовки к уроку, на уроке и после его проведения;

Существует несколько десятков видов нестандартных уроков. Согласно их названиям, мы уже можем понять, какие цели они преследуют и в чем заключается форма проведения урока иностранного языка.

Наиболее распространенными видами нетрадиционных занятий являются: уроки «погружения», уроки праздники, деловые игры, пресс-конференции, соревнования, уроки типа КВН, театрализованные, компьютерные уроки, уроки с групповыми формами работы, уроки взаимообучения учащихся, уроки творчества, аукционы, уроки, которые ведут

учащиеся, уроки-зачеты, творческие отчеты, конкурсы, бинарные уроки, уроки-обобщения, фантазии, игры, «суды», уроки поиска истины, лекции, семинары, концерты, диалоги.

В качестве примера рассмотрим урок праздник, так как он является весьма интересной и плодотворной формой проведения урока иностранного языка. Благодаря этому уроку учащиеся знакомятся с культурой, традициями и обычаями страны изучаемого языка. При таком уроке учащиеся могут участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Урок мы посвятим немецкому празднику Nikolaustag, дню Николая Чудотворца, который отмечается ежегодно 6 декабря. Урок проводится среди учащихся 4 класса.

Основная цель урока: знакомство с традициями страны изучаемого языка и воспитание уважения к чужой и своей культурам.

Ход урока

Учитель: GutenTag! Heute sprechen wir über den Nikolaustag und wir erfahren zusammen, ob ein solches Fest in Russland gibt.

Задание 1: Учитель раздает детям листочки, на которых имеется определенное количество слов, и ученики должны выбрать из них те, которые имеют отношения к этому празднику.

Der Nikolausabend, die Kinder, die Woche, das Fest, die Tür, das Lied, der Morgen, der Winter, die Schuhe, die Süßigkeiten, die Spielsachen.

Учитель слушает ответы и записывает на доску правильные варианты, при этом он отмечает удачные ответы репликами одобрения, побуждает детей вспомнить еще слова, которые относятся к празднику.

Задание 2

Учитель предлагает детям рассказать заранее подготовленные стихи.

1. Der Nikolaus, Der Nikolaus
Sieht fast so aus wie Onkel Klaus.
Diese Stimme, diese Augen,
Ob er... nein, das kann nicht sein,
Onkel Klaus ist daheim.

2. Und trotzdem sieht der Nikolaus
Fast so aus wie Onkel Klaus.
Kann das noch Zufall sein?
Einmal denk, ich ja
Einmal denk, ich nein.

3. Kinder, stell ihre Schuhe hinaus,
Denn heute kommt der Nikolaus.

Und warst du immer lieb und brav,
Dann lohnt dir, s Nikolaus im Schlaf

5. Und steckt, da kannst du sicher sein,
Dir etwas in den Schuh hinein.

6. Laßt uns froh und munter sein
Und uns recht von Herzen freu'n!
Lustig, lustig, trallerallera,

Задание 3

Учитель записывает на доске варианты ответа и задает детям вопрос: Welche Kinder bekommen die Geschenke vom Nikolaus?

Варианты ответа:

- a) gute Kinder
- b) kleine Kinder
- c) kluge Kinder

Ученики высказывают предположения, получив правильный вариант, учитель призывает детей обсудить, почему же именно хорошие дети получают подарки.

В конце урока дети получают подарки или сладости от Николауса.

В итоге мы можем сказать, что нетрадиционные уроки являются неотъемлемой частью учебного процесса для более успешного достижения поставленных целей. Природа нетрадиционных уроков позволяет учителю строить план урока таким образом, что он будет интересен для всех учеников, и в процессе будет участвовать как можно большей детей.

Литература:

1. Андреева, И. А. Нетрадиционные формы уроков в обучении иностранным языкам / И. А. Андреева, А. В. Мачульская // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 29-30.
2. Завгородняя, О. Д. Нестандартность: ее пути, обретения и ловушки / О. Д. Завгородняя. – М., 2004.
3. Махмутов, М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд. – М., 1995
4. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 1991. – № 2. – С. 3-10.

Гасанова Х.М., Абдулаева З.Н. (Махачкала)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ.**

Аннотация: актуальность выбранной темы обусловлена тем, что имеются все основания считать проблему формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на основе языковых мультимедийных программ нерешенной и требующей особенного целенаправленного исследования. Статья посвящена проблеме поиска

современных форм и средств обучения, оптимизации процесса формирования навыков иноязычного общения обучающихся в контексте модернизации языкового образования.

Ключевые слова: *мультимедийные технологии, коммуникативная компетенция, компетентность*

Abstract: *the relevance of the chosen topic is due to the fact that there are all grounds to consider the problem of formation of foreign language communicative competence of students on the basis of language multimedia programs unsolved and requiring special targeted research. The article is devoted to the problem of search of modern forms and means of training, optimization of the process of formation of skills of foreign language communication of students in the context of modernization of language education.*

Key words: *multimedia technologies, communicative competence, competence*

ИКТ могут использоваться по-разному и в разных сферах в зависимости от целей и задач, и сегодня они занимают важное место и в системе образования. Использование информационно-коммуникационных технологий повышает продуктивность преподавания и изучения иностранных языков, поэтому некоторые ученые упоминают о положительных эффектах его использования.

В современном мире знание иностранных языков играет все более важную роль. Знание иностранного языка позволяет молодым людям присоединиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности огромный потенциал интернет ресурсов, работать с информационно-коммуникационными технологиями и мультимедийными учебными пособиями.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) относятся к технологиям, которые обеспечивают доступ к информации через телекоммуникации и фокусируются в основном на коммуникационных технологиях. Сюда входят Интернет, беспроводные сети, мобильные телефоны и другие средства связи. Из-за влияния информационных технологий на общество и образование, изучение языка с помощью компьютера становится новой тенденцией в обучении. Изучения языка с помощью ИКТ свести к минимуму беспокойство студентов и раскрыть больше положительных сторон обучения.

ИКТ могут использоваться по-разному и в разных сферах в зависимости от целей и задач, и сегодня они занимают важное место и в системе образования. Использование информационно-коммуникационных технологий повышает продуктивность преподавания и изучения иностранных языков, поэтому некоторые ученые упоминают о положительных эффектах его использования. Преподавание иностранных языков требует огромных усилий

от учителей, ведь они играют большую роль в этом процессе. По этой причине преподаватели всегда должны двигаться вперед в поисках новых интересных методов обучения, чтобы мотивировать учащихся и расширять их знания и навыки. В эпоху развития коммуникационных технологий, знание иностранного языка необходимо каждому. На уроках английского языка мы непосредственно формируем коммуникативную компетенцию, то есть способность и готовность общаться на иностранном языке и достигать взаимопонимания с носителями иностранного языка.

Вследствие этого большинство преподавателей стараются использовать ИКТ, поскольку они оказывают более позитивное влияние на процесс преподавания и обучения. Сегодня новое поколение всё больше интересуется информационными технологиями, и обычное обучение с использованием только книг или упражнений больше не интересует и не мотивирует их.

Трудно достичь цели изучения английского языка с помощью традиционного обучения, поскольку оно препятствует способности учащихся понимать структуру, значение и функцию языка. Такой метод обучения делает студентов пассивными получателями новых знаний. Но в настоящее время мультимедийные технологии оказали большую помощь в интеграции преподавания и обучения и предоставляют студентам больше стимулов, способствуя «будущей конкурентоспособности студентов на рабочем месте».

Инструкции учителей приводят к мышлению учащихся и мотивируют эмоции учеников. Использование мультимедийных технологий разбавляет монотонность и однообразие традиционного преподавания в классе. Например, использование программы PowerPoint активизирует мышление учащихся и способность понимать язык. Его аудио- и визуальные эффекты помогают преобразовать изучение иностранного языка в развитие навыков. Это создает благоприятную среду в процессе обучения. Всякие групповые дискуссии, предметные дискуссии и дебаты могут предложить больше возможностей для общения между учениками, а также между учителями и учениками. Мультимедийные технологии развивают позитивное мышление учащихся и навыки общения при изучении языка.

На самом деле мультимедийные технологии в обучении ориентированы на активное участие учащихся и повышают важность взаимодействия между учениками. Одним из основных применений мультимедийных технологий является улучшение способности учащихся слушать и говорить и, таким образом, развитие их коммуникативной компетенции. В этом процессе роль учителя как помощника особенно заметна. Эта возможность улучшает традиционную модель обучения в классе.

Основная цель использования мультимедийных технологий в обучении языку состоит в том, чтобы повысить мотивацию и интерес учащихся к изучению иностранного языка, вовлечь их в его изучение. Для достижения этой цели преподаватели языка должны создать благоприятную среду для учебного процесса, которая должна основываться на наличии информации и учебных материалов. При использовании мультимедийных технологий в обучении, если учащиеся не слишком зависят от своего родного языка, они должны быть мотивированы общаться друг с другом на иностранном языке. Процесс изучения языка должен быть более ориентированным на студента и менее трудоемким. Преподаватели языка должны поддерживать коммуникативную компетентность студентов с помощью мультимедийных технологий.

В процессе обучения иностранному языку необходимо использование ИКТ, чтобы создать искусственную иноязычную среду. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс языковой подготовки будущих учителей иностранного языка, на наш взгляд, является одним из решений данной проблемы. Рассматриваемые нами технологии также способствуют формированию ИКТ-компетентности, предоставляющие студентам доступ к информации для ее поиска, хранения, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи, достаточной для успешной реализации учебного процесса.

К сожалению, процессы обучения и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов с помощью мультимедийных технологий до сего времени являются скорее исключением, чем правилом в большинстве учебных заведений. При этом широкому использованию рассматриваемых нами технологий часто препятствуют существующие учебные планы, образовательные структуры, логика учебного процесса.

В этой связи представляется существенным определить формы, приемы и способы использования мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам.

Нам представляется, что использование видео на интерактивных занятиях по практике устной и письменной речи открывает ряд уникальных возможностей для студентов в плане овладения не только языком, но и иноязычной культурой. Интерактивные формы занятий по иностранному языку, безусловно, способствуют изменению формы взаимодействия между преподавателем и студентами, при этом преподаватель нацелен на создание условий, обеспечивающих проявление креативности, инициативы для решения проблемных задач у студентов.

Просмотр аутентичных видеоматериалов является прекрасной основой для обучения иноязычному говорению.

Использование мультимедийных технологий дает возможность:

- представить ситуацию иноязычного общения во всей ее полноте;
- видеть и слышать участников общения;
- расширить рамки коммуникации благодаря тому, что студент видит обстановку, может определить возраст, пол, одежду, социальное положение, из действия в данный момент, настроения и чувства;
- сделать вывод о формальном или неформальном характере общения.

Коммуникативный или функциональный подход фокусируется на изучении языка на основе реальных коммуникативных потребностей. Многие авторы определяют коммуникативную компетентность как способность использовать язык в коммуникативной форме, то есть использовать как знания и компетенции в языке, так и способность для реализации или использования этой компетенции.

Новые модели коммуникативной компетентности представляют более полное описание знаний, необходимых для использования языка, чем более ранние модели, поскольку они учитывают динамический процесс языка, интеграцию знаний грамматических правил и знания о том, как язык используется для достижения коммуникативных целей. Языковые компетенции можно разделить на два типа: организационные компетенции и прагматические компетенции, каждый из которых состоит из нескольких категорий. Теоретическая основа «коммуникативных языковых способностей», расширяет более ранние модели и предоставляет более широкую основу для описания измерения уровня владения языком. Кроме того, она характеризует процесс, посредством которого различные элементы взаимодействуют друг с другом в контексте использования языка.

Согласно мнению Л.Ф.Бахмана, последние рамки коммуникативных компетенций включают несколько различных компонентов, связанных с тем, что он называет «языковой компетенцией», а не «коммуникативными языковыми способностями». По мысли Д. Хаймса сущность коммуникативной компетенции заключалась во внутреннем понимании ситуационной уместности языка. Структура коммуникативной компетенции включала: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции. Хаймс также утверждает, что коммуникативная компетенция включает в себя «грамматику ресурсов» (функции, являющиеся частью формального кода), «грамматику дискурса» (функции, обычно ассоциируемые со стилем, такие как неформальность и вежливость) и «стиль исполнения» (особенный стиль) особенности индивидуального использования языка). Все эти разные модели, несомненно, внесли свой вклад в

дидактические и языковые подходы и, прежде всего, в создание всеобъемлющей и прозрачной системы ссылок для изучения и преподавания языка.

Изучающие язык, в некотором смысле, являются социальными агентами, которые должны выполнить определенную область деятельности и оправдать ожидания членов общества. Это не только вопрос речевых актов, но также является частью более широкого социального контекста: мы говорим о «задачах» в той мере, в которой действия выполняются одним или несколькими лицами, стратегически использующими свои собственные конкретные компетенции для достижения результата данной цели. Поэтому подход, основанный на действии, также учитывает когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы и весь спектр способностей, характерных для индивидуума и применяемых им как социальный агент.

Одной из современных технологий обучения ИЯ является метод проектов. Под методом проектов Поллат понимает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, обучающимся необходимо самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Проект осуществляется по определенной схеме: Выбор темы, идеи, постановка проблемы >> обсуждение >> организация участников (формирование групп, распределение обязанностей) >> выполнение проекта (поиск и обсуждение информации, выбор способа реализации проекта)>>презентация проекта >> обсуждение и рефлексия. Использование данной технологии в обучении иностранному языку позволяет перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами владения способами речевой деятельности. Таким образом, метод проектов является не только творческим и поощряющим деятельность обучающихся, но и стимулирующим их коммуникативную деятельность.

Таким образом, использование мультимедийных технологий на занятиях иностранного языка выступает как средство формирования иноязычной коммуникативной

компетенции учеников, способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

Литература:

1. Живокина М.А., Путова И.Н. "Мультимедийные технологии при обучении английскому языку в военном вузе как средство формирования коммуникативной компетенции" Вестник Воронежского государственного технического университета, vol. 9, no. 5-2, 2013, 41-45с.
2. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30-36.
3. Рогозина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. М.: Логос. 2005. 437 с.
4. Старшинова Т.А., Иванов В.Г. Интегративный подход как основа формирования компетентности // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 154-156.
5. Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т. И. Тимофеева. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 136 с.
6. Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Оценивание компетенций в сетевой среде вуза // Высшее образование в России. 2009. № 9. 17-24 с.

Гимбатова П.Ш., Халимбекова М.К. (Махачкала)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: В данной статье раскрывается роль и значение ролевой игры, как одного из инновационных методов обучения иностранному языку. Даются различные классификации ролевых игр, используемых не только для развития интеллектуального, но и творческого потенциала личности.

Ключевые слова: ролевая игра, учебно-речевые ситуации, речевые умения и навыки

Abstract: This article reveals the role and importance of role-playing as one of the innovative methods of teaching a foreign language. Various classifications of role-playing games used not only for the development of intellectual, but also creative potential of the person are given.

Key words: roleplay, speechand educational situations, verbal skills

Основной целью обучения иностранному языку является овладение учащимися набором предусмотренных программой языковых единиц и формирование на этой основе

фонетических, лексических, грамматических навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком как средством общения, продуктивного усвоения. Одним из принципов, который применяется при обучении иностранному языку, а именно, при обучении говорению, является ситуативность.

Н.Ф. Коряковцева считает, что организация изучения иностранного языка через различные ситуации способствует формированию не только открытости учащихся языковому и речевому опыту, терпимости по отношению к неясности, двойственности значения (смысла) но иобеспечивает устойчивую мотивацию и самомотивацию изучения иностранного языка, развитие творческого потенциала личности. [Коряковцева 2010: 91-100].

Е.И. Пассов определяя типы речевых ситуаций, в первую очередь, выделяет связь между коммуникантами. По его мнению, именно взаимоотношения и являются основным составляющим любой ситуации. Он выделяет следующие виды речевых ситуаций: [Пассов, с.97-99]:

1. Ситуации социально-статусных взаимоотношений
2. Ситуации ролевых взаимоотношений
3. Ситуации деятельностных взаимоотношений
4. Ситуации нравственных взаимоотношений

Ситуации ролевых взаимоотношений занимают важное место при обучении иностранному языку. Ролевая игра, как один из видов речевых ситуаций, применяемых при обучении говорению, способствует формированию речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к реальному общению. Она также служит средством для контроля и оценки сформированности умений устного общения на определенном этапе ситуации общения [Щукин 2017: 223]

Следовательно, речевая деятельность учащихся развивается в процессе проведения ролевых игр, которых существуют огромное количество. А.Н. Щукин и Г.М. Фролова различают следующие типы ролевых игр [Щукин 2017:223-224]:

- социально-бытовые, они направлены на формирование определенного уровня культурной компетенции, развитие навыков и умений иноязычного общения
- профессионально-ориентированные, их целью является воссоздание будущей профессиональной деятельности специалиста.

При этом и в тех и других ролевых играх существуют определенные правила их проведения:

- учащиеся ставятя в такую ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни (дискуссия, интервью)

- участники игры адаптируются к определенной роли в ситуации
- обучающиеся концентрируют внимание как на содержание высказывания, так и на его форму [Пассов 2010: 67]

Ролевая игра, как один из способов совершенствования речевых навыков и умений учащихся, несет в себе большой развивающий потенциал и выполняет различные функции т.е. то, для чего и зачем учитель может использовать ее на уроке. Зная назначение игровой деятельности, учитель сможет определить задачи, которые будут решаться в ходе ее проведения.

Согласно Н.А. Горловой, можно выделить следующие функции [Горлова 2017: 321]:

Стимулирующая функция, ролевая игра вызывает познавательный интерес, порождает эмоциональные переживания, повышает активность участников общения на иностранном языке, а также обеспечивает развитие мотивационной сферы личности.

Коммуникативная функция связана с выбором вербальных (слова, фразы, реплики) или невербальных средств (мимика, жесты, движения) общения, в соответствии с той или иной ситуацией, она также способствует порождению у учащихся взаимовосприятия и желания общаться, спорить, обмениваться мнениями и суждениями.

Организационная функция позволяет координировать и согласовывать действия, работая в команде; преодолевать трудности, проявлять активность и самостоятельность;

Социализирующая функция способствует развитию межличностных отношений на основе сотрудничества и соперничества, порождает уверенность в своих силах

Рефлексивная функция позволяет развивать самосознание учащихся, порождая критическое отношение; обеспечивает механизм обратной связи.

Опираясь на данные выше функции, учитель может выявить позитивные и негативные стороны определить задачи на перспективу. Например, на первом этапе можно направить усилия на реализацию стимулирующей и коммуникативной функций игровой деятельности, на втором – уделить больше внимания организационной функции, а на третьем – социализирующей и рефлексивной. В свою очередь, Д.Б. Эльконин, исследуя ролевую игру, убедительно доказал, что функция игры состоит в том, что благодаря особому воспроизведению отношений между людьми ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой. Д.Б. Эльконин также подчеркивает, что ролевая игра основывается на следующих положениях:

1. Наличие неразложимой единицы ролевой игры – роли, таких как, продавца, кассира, бухгалтера, юриста и т.д. Здесь основной целью становится личность человека -

уникальная и неповторимая, а профессиональная роль превращается в средство для развития личности.

2. Содержание ролевой игры есть отношения между людьми. Раскрывая это положение, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что играя, ребенок познает целую гамму отношений, сущность ролевой игры и состоит в том, чтобы ребенок усвоил разные роли в каждой системе отношений, т.е. овладел ролевым взаимодействием, правилами и социальным поведением.

3. Сюжет - это та область действительности, которая воспроизводится детьми в ролевой игре. Сюжет является отражением мотива и мотивации играющих, выражением их отношения к изображаемой области действительности. Во время игры сюжет может переплетаться с ситуацией или подменяться ею. [Горлова 2017: 317-318]

При этом проблема организации игровой деятельности при обучении иноязычной речи состоит в том, что большое значение для ее успешной реализации имеет то, насколько удачно учитель сможет подготовить учащихся к данной форме занятия. Потому что в противном случае урок может превратиться в шумное мероприятие, где учитель может потерять контроль над учащимися. Так, А.Н. Щукин выделяет три этапа проведения игры, следуя которым учитель сможет достичь все поставленные перед ним задачи и цели [Щукин 2017: 224-225]:

1-й этап- подготовка и объяснение преподавателем темы игры, ее сюжета, распределение ролей между учащимися, в соответствии с их возможностями и интересами, а также составление плана проведения ролевой игры.

2-й этап – сам процесс игры, во время которого участники игры выполняют свои роли в соответствии со сценарием игры.

3-й этап – выведение итогов. На этом этапе происходит обсуждение игры в целом, ее недостатков и достоинств.

Принимая во внимание все вышеперечисленные основные характеристики ролевой игры, мы можем представить, одну из таких игр.

Название игры: In the shop

Цели:

- тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
- активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- развивать речевую реакцию учащихся.

Описание игры:

Teacher: And now we can see a scene on our topic. Look at our actors, please.

On the counter of the store various items of clothing or food are laid which you can buy. Students go to the store, buy what they need.

Pupil 1: Good morning!

Pupil2 : Good morning!

Pupil 1: Do you have a pink dress?

Pupil 2: Yes, I have. Here it is.

Pupil 1: It is not what I exactly want. Do you have a black jacket?

Pupil 2: Sorry. I do not have it. I can not help you.

Pupil 1: Good bye.

Pupil 2: Good bye.

Teacher: Thank you very much.

Таким образом, ролевая игра как один из методических приемов, используемых при обучении иностранному языку, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как она делает учебный процесс интересным и творческим, а также она способствует развитию не только речемыслительной деятельности учащихся, но и интеллектуально-творческого потенциал.

Литература:

1. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку. Москва 2017.
2. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. Москва. 2010.
3. Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Москва 2010
4. Щукин А.Н. Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. Москва 2017.

Гусаева С.Б., Халимбекова М.К. (Махачкала)

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается один из наиболее эффективных методов развития внутренней мотивации у школьников – проектный метод. Рассмотрены определения проектов, их виды и цели, а также результаты внедрения преподавателем метода проектов в учебный процесс.

Ключевые слова: мотивация, проект, проектный метод, иностранный язык.

Abstract: *This article discusses one of the most effective methods of developing internal motivation in schoolchildren – the project method. The definitions of projects, their types and goals, as well as the results of the introduction of the method of projects into the educational process by the teacher are considered.*

Key words: *motivation, project, projective method, foreign language.*

На сегодняшний день иностранный язык занимает важное место в образовательной системе каждой страны. В связи с этим остро стоит вопрос о поиске новых, более эффективных методов и приемов обучения. Метод проектов, являясь одним из эффективных в обучении английскому языку, позволяет рационально сочетать теоретические знания и их применение на практике для решения конкретных проблем окружающей действительности.

Метод проектов является одним из инновационных методов в современной школе, но он не является принципиально новым в мировой практике. Метод проектов возник еще в конце XIX века, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы развития активного самостоятельного мышления ребенка, научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые он получает в школе, а уметь применять их на практике.

Проект – это возможность учащихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме. В процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого ученика как индивида и как члена проектной группы. Самым важным является то, что именно ребенок, а не учитель определяет, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация.

Проекты могут быть различными, это, в основном, зависит от принципа, по которому они классифицируются. В настоящее время существует множество классификаций проектов. Наиболее известной является классификация Т. Блура, М. Сент-Джона и Полата. Эти ученые выделяют три вида проектов:

1. *Групповой проект*, где исследование проводится всей группой, и каждый ученик изучает какой-то определенный аспект выбранной темы.
2. *Мини-исследование*, в котором учащиеся проводят социологический опрос с использованием таких методов, как анкетирование и интервью.
3. *Проект, на основе работы с литературой*, подразумевающий выборочное чтение литературы, интересующей учащегося и подходящей для индивидуальной работы. [Полат Е.С. 2009: 37-45]

И.А. Зимняя отмечает развитие коммуникативных навыков у подростков с помощью внедрения проектов в процесс обучения английскому языку, которое осуществляется на основе усиленного развития их теоретического и рассуждающего мышления, которое становится более самостоятельным и творческим. Формируются критичность и самокритичность мышления на основе центрального психологического новообразования этого возраста – чувства взрослости [Зимняя 1991: 136].

Также, метод проектов способствует целому ряду решений дидактических задач:

1. Формированию уверенности в себе и собственных силах каждого участника проектной работы, возможности его самореализации и рефлексии, что возможно благодаря:

а) проживанию «ситуации успеха», то есть, почувствовать себя значимым на деле, нужным, способным преодолеть различные проблемные ситуации;

б) осознанию себя и своих возможностей, а также личностного роста в процессе выполнения проекта.

2. Развитию у учащихся осознания значимости работы в команде для получения результата, роли этой совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий; мотивированию детей на развитие коммуникабельности.

3. Развитию исследовательских умений и критического мышления (т. е. анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор именно необходимой информации из литературы, проводить наблюдения ситуаций на практике, фиксировать их результаты и а затем их анализировать, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы).

Таким образом, применение проектного метода к изучению иностранного языка помогает развитию внутренней мотивации учащихся при помощи переноса центра процесса с учителя на ученика и способствует эффективному обучению языку.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
2. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // ИЯШ. 1991. № 3. С. 9-15.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009 №2,3 с.37-45

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** Данная статья рассматривает проблему обучения иностранному языку посредством социальных сетей, а также их роль при формировании речевой культуры школьников, изучает преимущества Интернет-источников для осуществления основных функций языкового образования, в основном для формирования речевой культуры в различных языках, предлагает оптимальные способы использования виртуального взаимодействия в обучающих целях.*

***Ключевые слова:** языковое образование, межкультурная компетентность, речевая культура, социальные сети.*

***Abstract:** This article examines the problem of teaching a foreign language through social networks, as well as their role in the formation of speech culture of schoolchildren, examines the advantages of Internet sources for the implementation of the main functions of language education, mainly for the formation of speech culture in different languages, offers the best ways to use virtual interaction for educational purposes.*

***Key words:** language education, intercultural competence, speech culture, social networking.*

В современном мире одну из основных ролей играет языковое образование. Безусловно, именно язык занимает лидирующую позицию среди национально-специфических элементов. «Языковое образование – процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность. В других случаях, языковое образование трактуется как система образовательных учреждений, в которых осуществляется обучение неродным языкам» [Гальского 2006: 4].

Как известно, основные функции языкового образования способствуют коммуникативному, когнитивному и социокультурному формированию обучающихся, развитию у них творческих навыков и духовных личностных качеств, а также появлению методами изучаемого языка ценностных ориентаций, личностных установок и отношений к себе и миру в целом.

Соответственно, воспитание межкультурной компетентности предусматривает индивидуальный процесс развития учащихся. Данный процесс приводит к изменению

поведения обучающегося и связан с пониманием и принятием культурноспецифических форм поведения представителей других культур и более глубоким осмыслением ценностно-смысловой системы в родной культуре [Бородин 2015: 9].

Так, одна из основных задач преподавателя иностранного языка заключается в воспитании культурной образованности учащихся и их поликультурной восприимчивости. Должное внимание следует уделять развитию речевой компетенции школьников, а именно тренировке умений учащихся осуществлять межкультурное общение в четырёх видах речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо) в рамках изучаемой темы. Соотношение культуры родной страны с культурой страны изучаемого языка ведёт к развитию социокультурной компетенции, которая позволяет создавать межкультурное общение с представителями иноязычной культуры. Высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции не всегда гарантирует успешное взаимодействие участников коммуникативного акта на межкультурном уровне, их сотрудничество в аспекте взаимодействия их родных культур.

В настоящее время наряду с традиционными формами обучения иностранных языков, становится актуальной деятельность учащихся и преподавателей в социальных сетях. Перспектива виртуального взаимодействия создает сильную мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

В то же время обучение иностранному языку включает в себя немаловажный компонент, как *речевая культура*. В Новом словаре методических терминов и понятий речевая культура рассматривается как составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Она включает в себя совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, систему речевых жанров, обычаи и правила общения, речевой этикет, закрепленные в языке картины мира; культуру речи, а также культуру общения и культуру мышления [Щукин 2009: 252]. Данному термину особое внимание в своих трудах по риторике уделяли представители XVIII-XIX вв.: Н. В. Кошанский, А. Ф. Мерзляков и А. И. Галич. Изучив компоненты (нормативный, литературный, этический) речевой культуры, можно предположить, что основная цель её является контролирование литературных норм и прослеживание их реальных изменений, наилучший выбор и организация языковых средств. Отсюда следует, что особенности языковой культуры помогают обучающимся научиться правильно произносить и писать слова и предложения в зависимости от конкретной ситуации и этикетных формул.

Использование интернет-ресурсов, а в частности социальных сетей при обучении школьников в старших классах иностранному языку всё больше обретает популярность в настоящее время. Возможность использования языковых социальных сетей предлагает

сделать процесс обучения весьма эффективным, тем самым увеличивая интерес и личную мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. Социальные сети могут служить надёжным источником в формировании таких навыков, как говорение, чтение, письмо и аудирование, более того у учащихся появляется возможность коммуницировать в подлинной языковой среде.

Термин «*социальная сеть*» получил широкое распространение и во второй половине XX века становится общеупотребительным в английском языке. Социальная сеть в Интернете - интерактивный многопользовательский веб-сайт, представляющий автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться пользователям, объединенным общими интересами. Характерной особенностью социальных сетей является то, что их контент обусловлен наличием участников сети и наличием явно установленных связей между участниками [Зорина 2015]. Такие социальные сети и веб-сайты, как «*Lingq*», «*Facebook*», «*Busuu*», «*italki.com*», «*easylanguageexchange.com*», «*englishbaby.com*» и многие другие, технически реализовывают свои задачи, являются социальными инструментами и средствами виртуального взаимодействия, служат потенциальными помощниками в обучении иностранному языку, а также выступают хорошим источником в формировании у обучающихся следующих навыков: говорения, чтения, письма и аудирования. Например, на сайте «*englishbaby.com*» для учителей английского языка есть отдельный раздел, где педагоги обмениваются опытом.

Вопрос о достоинствах социальных сетей в учебном процессе можно рассмотреть следующим образом:

1. Аутентичность материала, относящегося к языковому образованию.
2. Обеспечение обратной связи преподавателей и обучаемых.
3. Обмен опытом и знаниями между преподавателями.
4. Развитие, формирование и закрепление новых знаний, способностей и компетенций.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что языковые социальные сети совершенствуют процесс обучения иностранному языку, что в свою очередь способствует расширению уровня речевой культуры языка, осуществление которого невозможно без учёта специфики фактического использования языка.

Литература:

1. Ахмедова А.Т. «Интеграция социальных сетей в процесс обучения» // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. VI междунар. студ. науч.-практ. конф. №6 (6). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6\(6\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6(6).pdf) (Дата обращения: 05.11.2019).

2. Бородин П.А., Харламов М.В. Использование межкультурных ситуаций на уроках немецкого языка // Иностр. Языки в школе. 2015. №4. С.9-14.
3. Гальского Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам, 2006. С. 4-5.
4. Зорина Я.С. Социальные сети Интернет, как средства обучения ИЯ, 2015. [Электронный ресурс] // URL: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=1236> (дата обращения: 05.11.2019).
5. Крылов А.В. Межкультурная компетентность в современной коммуникации // IV Международная студенческая конференция. 2012. [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001605> (Дата обращения: 05.11.2019).
6. Щукин А.Н., Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. С.252 [Электронный ресурс] // URL: http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/azimov_slovar.pdf (Дата обращения: 05.11.2019).

Джалилова М., Бахмудова А.Ш. (Махачкала)

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** В данной статье проанализированы основные характеристики мобильных приложений и рассмотрены особенности их использования с целью повышения мотивации при обучении иностранному языку.*

***Ключевые слова:** мобильные приложения, визуализация, геймификация, интерактивность.*

***Abstract:** This article analyzes the main characteristics of mobile applications and considers the features of their use in order to increase motivation when learning a foreign language.*

***Keywords:** mobile applications, visualization, gamification, interactivity.*

Современная глобализация и технологическая интеграция подталкивают людей всего мира к общению во всех сферах жизни, начиная уже со школьного возраста. За последние десятилетия технологии намного упростили жизнь людей в целом, появление телефонов у каждого человека позволяет ему контактировать с людьми из разных точек мира и узнавать последние новости в мгновение ока. А так как языком международного общения все же в преобладающей степени остается английский, то его изучение тоже становится все доступнее и легче [Титова 2013: 232].

В настоящее время многие ученые и педагоги считают, что использование мобильных приложений предоставляют больше возможностей в обучении, а также позволяют улучшать качество образования. Так, *мобильное обучение* рассматривается как деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных

мобильных устройств и технологий, и позволяющая обучению стать более продуктивным, так как, общаясь, можно получать и создавать информацию.

Количество мобильных приложений увеличивается, и обучающийся не всегда может выбрать правильную программу, чтобы улучшить свои навыки, поэтому задача преподавателя – помочь студенту выбрать правильные ресурсы, которые будут максимально способствовать улучшению знания иностранного языка.

Использование мобильных приложений имеет ряд особенностей, которые дают преимущество над традиционными. Во-первых, они обеспечивают незамедлительный доступ к информации. Во-вторых, запас слов в мобильных словарях является наиболее актуальным, чем в печатных версиях. В-третьих, мобильные приложения стимулируют самостоятельную работу обучающихся [Самохина 2014: 591].

Рассмотрев известные мобильные приложения, нами были выделены наиболее эффективные и удобные, такие как: «Duolingo», «LinguaLeo», «LearnEnglishElementary», «Memrsie», «GrammarUp». Рассмотрим их преимущества и недостатки.

Так, например, в приложении «Duolingo» предоставляется возможность выбрать для изучения не только английский, но и итальянский, французский, испанский, а также немецкий и португальский языки. Обучающийся тренирует такие навыки, как письменная и устная речь, чтение и аудирование. В каждом уроке можно выучить слова на разные темы - например, «образование», «школа», «семья» и другие. Приложение также разрешает настраивать темп обучения и поддерживает его. Большим плюсом является то, что приложение является бесплатным на всех платформах [<https://ru.duolingo.com/>].

Еще одним интересным приложением является «Memrsie», которое является хорошим ресурсом для изучения новых слов. Приложение использует картинки, практические интерактивные задания на повторение и закрепление. Приложение позволяет отслеживать свой прогресс, что означает возможность вернуться к ранее пройденным словам и повторить их снова. Приложение также предлагает тысячи видео - и аудиозаписей носителей языка и рекомендуется для всех уровней, от beginner до advanced [<https://www.memrise.com/>].

«LinguaLeo» на сегодняшний день является самым популярным приложением для изучения английского языка. Особенностью приложения является его индивидуальный план обучения, что помогает выявить сильные и слабые стороны обучающегося. Приложение предоставляет широкий ряд аудио-файлов, видео, музыки и игр. Недостатком можно считать то, что полную версию можно приобрести платно [<https://lingualeo.com/>].

Приложение «GrammarUp» поможет пользователям разобраться в грамматике и построении английских предложений. Приложение содержит немалое количество

грамматических правил и предлагает примеры их употребления. Обучающийся также имеет возможность пройти тест и закрепить новые слова. Приложение имеют такой раздел, как «PhrasalVerbs», который направлен на практику разговорного английского языка, используя идиомы и фразовые глаголы [<https://www.grammarup.com/>].

«LangBook» предлагает множество различных словарей, такие как тезаурус, толковые, энциклопедические и другие. Приложение содержит различные методы для запоминания новых слов. В приложении присутствует функция скачивания словарей и озвучивание трудных слов, а также оно помогает изучать иностранный язык с помощью интерактивных карточек с заданиями [<https://appstudio.org/>].

Не менее интересным является приложение «PuzzleEnglish», известное большим выбором видео материала, которые названы видеопазлами. Задача пользователя – посмотреть видео, а затем составить его содержание из представленных фраз. Программа помогает воспринимать английскую речь и изучать грамматику. В приложении имеется множество игр на перевод и слуховое восприятие. Недостатком можно назвать высокую плату за полный курс.

Нельзя не упомянуть мобильное приложение «TED – Ed», которое является образовательным ресурсом, содержащим множество коротких фильмов, созданных при участии преподавателей и аниматоров.

Если говорить о преимуществах использования мобильных устройств при обучении иностранным языкам, то можно отметить:

- 1) быстрый доступ к обучающим материалам в любой момент и любое время;
- 2) мобильные приложения позволяют тренировать все аспекты речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо;
- 3) приложения подают информацию в мультимедийном виде с большим количеством иллюстраций;
- 4) возможность для обучающихся быстро получать информацию о своем прогрессе, т.к. приложение производит анализ ошибок и предлагает упражнения для их устранения;
- 5) мобильные приложения также предоставляют пользователю новейший языковой материал.

Несмотря на это, также можно указать и недостатки обучения посредством мобильных устройств:

- 1) обучающийся, который мало знаком с техническими устройствами, будет иметь трудности при пользовании приложения, что будет отражаться на мотивации;
- 2) ученик не имеет взаимодействия с учителем, что может снизить эффективность обучения;

3) многие приложения не могут предоставить объемные тексты для практики чтения, что связано с небольшим экраном мобильного устройства;

4) развитие навыков монологической и диалогической речи тоже может быть затруднено из-за использования только технического устройства;

5) отсутствие или медленная передача данных на мобильном устройстве.

Говоря о перспективах внедрения мобильных технологий в процесс обучения иностранному языку, можно указать на основные тенденции в образовании, а именно доступность, открытость, интерактивность, визуализацию, геймификацию. Интеграция современных мобильных и цифровых технологий в полной мере способствует реализации данных тенденций [Титова 2013: 234].

Таким образом, можно смело утверждать, что технические устройства значительно влияют на процесс обучения. Мобильные приложения не только позволяют нам изучать иностранный язык в любое время и в любом месте, но и увеличивают эффективность обучения и качество предоставляемого материала. Приложения, в которых присутствуют элементы игр, упрощают процесс обучения и делают его более эффективным [Голицына 2011: 241].

Задача преподавателя - помочь обучающемуся выбрать подходящее мобильное приложение для улучшения тех или иных речевых навыков, принимая во внимания все плюсы и минусы, с целью разработки максимально эффективных методов обучения иностранному языку.

Литература:

1. Голицына И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – С. 241–252.
2. Самохина Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей / Н.В. Самохина // Фундаментальные исследования. – 2014. – №6. – С. 591–595.
3. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильные устройства и технологии в преподавании иностранных языков : учебное пособие. М., 2013. 232-234 с.
4. Duolingo: Учи языки бесплатно. 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=ru>
5. Grammar Up. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.eknathkadam.grammarup&hl=ru>
6. LangBook = Офлайн словари + Онлайн переводчик + Изучение языков + Разговорник. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://itunes.apple.com/ru/app/langbook-oflajn-slovari-/id357766149?mt=8>
7. Memrise – изучение языков. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.memrise.android.memrisecompanion&hl=ru>
8. Английский с Lingualeo. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lingualeo.android&hl=ru>

НЕМЕЦКИЕ ПОСЛОВИЦЫ В ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье рассматривается функционирование пословиц в немецких периодических изданиях, сопровождающееся различными модификациями.

Ключевые слова: публицистический стиль, пословица, окказиональное варьирование, прагматика.

Abstract: The article discusses the functioning of Proverbs in German periodicals, accompanied by various modifications.

Key words: journalistic style, proverb, occasional variation, pragmatics.

Пословица является одним из действенных средств создания выразительности и эмоциональности в публицистике. В прессе можно встретить как нетрансформированные (узуальные), так и трансформированные (окказиональные) единицы. В зависимости от целей и задач прагматической установки автора функционирование пословиц в тексте сопровождается различными окказиональными преобразованиями их структуры и семантики. Это в свою очередь приводит к тому, что изменяются их функциональные характеристики, экспрессивность и оценочная характеристика. Окказиональную вариативность компонентного состава пословиц при их реализации в тексте лингвистами рассматривается как прагматический феномен, то есть как средство воздействия на получателя информации [Третьякова 2011:1]. Прагматический эффект от окказиональной вариации пословицы проистекает вследствие того, что модификации непосредственно связаны с содержанием текста и строятся всецело на использовании в данном случае лексического значения слов-компонентов пословицы.

Примером окказиональной реализации пословицы *Aller Anfang ist schwer* служит текст статьи под заглавием «*Aller Anfang ist schlecht bezahlt-zumindest, wenn man Frau ist*» (www.lizzynet.de). В тексте критикуется тот факт, что зарплата молодых специалистов-женщин намного ниже по сравнению с мужчинами, а также подвергается критике сферы, где это неравенство наиболее ощутимо, а именно - банки и страховые агентства. В данном случае тесная связь заглавия с текстом реализуется с помощью замены компонента *schwer* на контекстуально связанный компонент *schlecht*, а также расширением структуры пословицы посредством введения компонента *bezahlt*. Оба введенных компонента

употребляются в своем прямом лексическом значении и служат выразителем основной идеи текста, что ведет к созданию запланированного прагматического эффекта.

Прагматический эффект базируется на лексическом значении варьируемых компонентов, связанных с текстом. Следовательно, в данном случае речь идет о вариантах, релевантных для данного текста, и которые могут быть поняты только на основе данного текста.

Как известно, публицистический стиль охватывает массовые, популярные общественно-политические тексты. Публицистическому стилю присущи две основные функции, слитые в единство - информационная и суггестивная (воздействующая) [Брандес 2009: 85]. Документально и оперативно отображая события, они воздействуют на актуальные общественно-политические процессы, идейно и эмоционально осмысливая их и выражая им оценку. Важнейший лингвистический признак публицистического стиля - тесное взаимодействие и взаимопроникновение выразительных, эмоционально воздействующих речевых и широко употребляемых в данном стиле стандартных средств. Наиболее ярко прагматическая установка текста проявляется в двух видах публицистического жанра: рекламном и социально-критическом тексте. Здесь пословицы выступают как средство аргументации автором или героем статьи своей точки зрения, средство адресата с целью убеждения. Пословицы вызывают у адресата речи ассоциации, которые не контролируются, возникают на подсознательном уровне.

При определении новых функций модифицированных пословичных выражений немаловажную роль играет тип включения пословиц в текст, то есть позиция, которую они занимают в структуре текста. Однако, составляющие текст элементы неравноценны с точки зрения их прагматического воздействия. К прагматически ценным относятся те элементы текста, которые занимают сильные ключевые позиции. К сильным относятся такие части текста, которые расположены в наиболее благоприятных для восприятия позициях. Это, прежде всего, заголовок текста, зачин и заключение. В лингвистической литературе заголовки исследовались неоднократно и много, и не только с точки зрения их синтаксических, структурных, функциональных особенностей, но и в прагматическом аспекте [Вахтель 2005, Зеленев 2009 и др.]. Заголовок представляет собой своеобразную специфическую сферу языка. Открывая текст, он в общем виде обозначает его референт, передает его основное содержание и идейную направленность. Заголовок обращен не к предмету, а к его содержанию. Отсюда: коммуникативная особенность заголовка - ярко и полно отразить содержание. Заголовок может украсить самый скучный материал, он увязывается в памяти со знакомой фразой или явлением, и читатель непременно обратит на него внимание.

Традиционно основной функцией заголовка считалась номинативная функция, которая понимается как «основное назначение любого заголовка обозначать текст, служить как бы именем текста» [Лазарева 1989: 3]. Однако, очевидно, что в прессе информационная функция заголовка является не единственной. Во многих работах подчеркивается, что эта функция в определенных типах текста, в частности, в рекламе, выступает скорее в качестве дополнительной, а не основной. Здесь заголовок выполняет несколько функций и иногда служит одновременно нескольким целям.

В лингвистических исследованиях выделяют, кроме номинативной, и информативную, рекламную, экспрессивно-апеллятивную, разделительную и целый ряд других функций. Так, в понятие рекламной функции заголовка вкладывается функция привлечения внимания, которая, как правило, дополняется селективной функцией, так как, привлекая внимание читателей, заголовок одновременно выделяет данный текст из общей массы газетного и журнального материала и способствует тому, чтобы основной текст был прочитан до конца.

Задача заголовка, где употребляются пословицы, состоит в том, чтобы уже с помощью языковой формы пословицы воздействовать на читателя, возбудить его интерес и стимулировать прочтение основного материала. Пословицы используются главным образом в сильных позициях. Пословица, используемая в качестве заголовка, выполняет антиципирующую функцию, включает прогнозирующие механизмы, будит определенные ожидания. Прагматический эффект пословиц усиливается через модификацию компонентного состава. С прагматической функцией теснейшим образом связана стилистическая. Создатель текста часто использует экспрессивные потенции пословиц в ключевых позициях текста, чтобы выразить свое шутливое или ироническое отношение к сообщаемым фактам.

Так, в тексте, где в юмористической форме сообщается о чрезмерных затратах на свадьбу и причудах невест, используется модифицированная пословица «*Wer Ja sagt, muss auch Bsagen*» (www.beobachter.ch) (*III: Wer Asagt, muss auch Bsagen*). Популярная пословица используется автором не только для того, чтобы выразить свое ироническое отношение к сообщаемому факту, но и для того, чтобы вызвать соответствующее ироническое отношение у читателя.

Стилистический эффект повышается в случае использования того или иного стилистического приема структурно-семантического преобразования пословицы. Так, ярко выраженный стилистический эффект имеет использование пословицы «*Vier Augen sehen mehr als zwei*» (Frankfurter All femeine, № 15, S. 22) в беседе двух журналистов, один из которых носит очки: «*Und du kommst mit!, entschiedich. Sechs Augen sehen mehr als zwei. Putz*

deine Brille». Юмористический эффект достигается с помощью использования стилистического приема замены (*vier - sechs*). В подобных случаях со стилистической точки зрения речь идет о сознательном отклонении от нейтрального, «нормативного» выражения в пользу эмоционально окрашенного, экспрессивного.

Трансформированные пословицы, используемые в качестве заголовка, могут выступать в качестве текстообразующего стержня в плане содержания текста. Рассмотрим пример текста, озаглавленного пословицей «*Alter schützt vor Datings nicht*» (www.ijournal.de) (ИП: Alterschütztvor Torheit nicht), в которой речь идет о сайтах знакомств для одиноких пожилых людей за 50: «*Geschieden, verwitwet, zum x-ten Mal auf die Nase gefallen und verbittert - und über 50... Im fortgeschrittenen Alter hat man eben kein gesteigertes Bedürfnis, sich unter das lustige Volk zu mischen, und nicht die Energie, die willigen-und vor allem charakterlich passenden-Singles in der Menge aus findig zu machen... Dochgewitzte Singles - und darunter immer mehr "Senioren"- haben die Lösung für diese Probleme gefunden: Im welt weiten Netz!... "Die Liebe ist das Werk der Jugend. Dennoch lohnt sich, es im Alter noch ein mal zu kopieren", sagte einst der österreichische Schriftsteller Franz Blei. Gerade im Alter ist die harmonische Zweisamkeit in einer Partnerschaft so richtig schön*». Автор статьи подчеркивает, что возраст не является помехой для новых встреч, знакомств и создания семьи. Основная идея текста содержится в заголовке, где имеет место ситуативная субституция компонента *Torheit* исходной пословицы «*Alter schützt vor Torheit nicht*» компонентом *Datings*, непосредственно связанным с содержанием текста и выражающим основную идею текста. Текстообразующая роль пословицы в тексте проявляется в том, что слово *Alter* несколько раз повторяется в самом тексте, является «красной нитью», стержнем всего текста.

Литература:

1. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М., 2009.
2. Вахтель Н.М. Высказывание в позиции газетного заголовка: семантика и прагматика. Воронеж, 2005.
3. Зеленов А.Н. Фразеологизм в роли газетного заголовка: автореф. дисс. к. филол. н. Великий Новгород, 2009.
4. Лазарева Э.А. Заголовок в газете. Свердловск, 1989.
5. Третьякова И.Ю. Оказиональные фразеологизмы и контекст // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2011. №2

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ В РОМАНЕ Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА “ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ”

Аннотация: *Статья посвящена рассмотрению особенностей диалогической речи в романе Ф.С. Фицджеральда “Великий Гэтсби”. В статье анализируются виды диалогов, а также их роль и функции, которые они выполняют. На основе анализа делаем вывод о значимости диалога в произведении, ведь они помогают передать атмосферу событий.*

Ключевые слова: *диалог, функции диалога, виды, роль диалога.*

Abstract: *The article concerns features of dialogues in the F. S. Fitzgerald’s novel “Great Gatsby”. The article analyzes the types of dialogues, as well as their role and the functions that they fulfill. Based on the analysis, we conclude that dialogue is important in the novel, because they help convey the atmosphere of events.*

Keywords: *dialogue, functions of dialogue, types, the role of dialogue.*

Диалог в художественной литературе резко отличается от повседневного разговорного общения и представляет собой двухадресную коммуникацию (Хализева В.Е.) в художественной литературе. Этот термин рассматривает существование диалогических уровней: первый уровень охватывает область «автор художественного произведения - читатель», а второй - «персонаж - персонаж». Это не единственно возможная схема диалогической речи, т.к. кроме этих планов (уровней) определяют, к примеру, уровень коммуникативной связи между автором и его персонажем.

Авторский стиль Фицджеральда очень богат, в нем широко применяются дополнительные выразительные средства, например, тропы и фигуры речи. Автор по-настоящему погружает читателя в конкретную ситуацию, используя метафорические конструкции, где и находятся персонажи его романа. Характерной особенностью стилистического повествования считается образное и эмоциональное влияние на читателя, которое выражается не только с помощью таких стилистических средств как метафора, метонимия, эпитет, но и ритмико-синтаксическим строением выражений.

Являясь плодом воображения автора (но отражающим окружающую нас действительность), художественный текст, раскрывает перед автором реальную возможность для свободного выражения времени и смысловых и стилистических эффектов. Один из первых видов диалогов несущих значимый смысл относится к виду диалога - конфиденциальное объяснение.

Между главными героями завязался диалог, Ником Каррауэем и Джейм Гэтсби, преобладают фразы одного персонажа, имея в виду его рассказ о жизни. Ниже приведен отрывок диалога:

“What part of the Middle West? We inquired casually.”

“San Francisco.”

“we see.”

“My family all died and we came into a good deal of money”

«Диалог-ссора» («диалог-конфликт») является следующим видом диалога, он случился между Гэтсби и Ником во время их ожидания Дэйзи Бьюкенен. Кроме самого диалога в следующем отрывке мы можем видеть и комментарии самого автора, которые используются для того чтобы раскрыть перед читателем всю картину происходящего.

“Is everything all right?” he asked immediately.

“The grass looks fine, if that's what you mean.”

“What grass?” he inquired blankly.

“Oh, the grass in the yard.”

He looked out the window at it, but judging from his expression, I don't believe he saw a thing.

“Looks very good” he remarked vaguely.

“One of the papers said they thought the rain would stop about four. I think it was The Journal.

Have you got everything you need in the shape of-of tea?

Во этом виде разговора возможно заметить нередкое применение стилистических приемов, односоставных именительных предложений, эллипсиса, обособленных предложений и параллельных конструкций.

Третий относится к диалогу – «диалог-унисон». Тема разговора является чувства Дейзи Бьюкенен и Джейм Гэтсби. Система диалога очень простая: фразы простые и не более эмоциональны чем в других типах диалога. Мистер Гэтсби и Дейзи вспоминают, что они были счастливыми, связанные, через обычную беседу о музыке и фотографиях. И ниже приведен пример:

“I adore it” exclaimed Daisy.

“The pompadour! You never told me you had a pompadour — or a yacht.”

Основной тон беседы спокойный, размеренный:

“Look at this,” said Gatsby quickly.

“Here’s a lot of clippings - about you.” They stood side by side examining it. I was going to ask to see the rubies when the phone rang, and Gatsby took up the receiver.

“Yes.... well, I can't talk now.... I can't talk now, old sport.... I said a small town.... he must know what a small town is.... well, he's no use to us if Detroit is his idea of a small town.”

В каждом диалоге можно проследить отношение самого автора, как именно автор выделяет это отношение. Часто мнение автора можно встретить в речи других персонажей, но и в авторских ремарках тоже.

В своем романе Фитцджеральд использует следующие стилистически окрашенные единицы в диалогах:

“old sport”

“They can't get him, old sport. He's a smartman”.

Не трудно понять положительное и ироничное отношение говорящего и к тому, что он говорит, и к собеседнику

“to like”

“I like to come” Lucille said.

Адресант говорит собеседнику, что ей бы хотелось прийти еще раз сюда, и она чувствует себя здесь уютно. Получается, что глагол *“to like”* выражает значение *“радость”*.

“to love”

“Come along” he said but - to her only.

“I mean it” she insisted.

“I'd love to have you. Lots of room”.

Как мы можем заметить основное значение положительности выполняет глагол *«to love»*. Он используется чтобы показать, что говорящему было бы приятно, если бы девушка согласилась поехать с ним на прогулку.

“fine”

“The grass looks fine, if that's you mean”.

Мы наблюдаем то что адресант желает сделать нечто приятное адресату, сообщая ему что лужайка выглядит отлично. Прилагательное *«fine»* несет себе экспрессивность.

“good”

“Did you have a nicer ride?”

“Very good roads around here”.

“Good” подразумевает, что собеседнику понравилась его поездка, он почувствовал положительные эмоции во время своего путешествия по округе. Другими словами автор показывает положительный настрой героя. Наиболее частыми в использовании были заметки и описания ситуации, облегчающие для читателя понимание переживаний и состояние персонажа.

“I love New York on summer afternoon when everyone's away. There's something very sensuous about it - overripe, as if all sorts of funny fruits were going to fall into your hands”

Приведенные выше типы диалогов и их функции в романе “Великий Гэтсби” выводит нас к мысли, что одной из главных функций является - функция раскрытия основного смысла произведения, включают “диалоги-ссоры”, “диалог-поединок” и смешанные виды диалогов. Мы можем сделать вывод о том, что роль диалогов в произведении колоссальна. Авторские ремарки, относящиеся к тем или иным репликам главных персонажам, помогают читателю более глубоко прочувствовать ситуацию.

Литература:

1. Н. Б. Колесникова Роман Ф. Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби», Москва, 1998-122.
2. А. Старцев Скотт Фицджеральд и его роман “Великий Гэтсби”, Москва, 1999-285.
3. Е.А. Брызгунов Средства выражения, Санкт-Петербург, 2005-74.
4. Д. Олдридж Жизнь Гэтсби, Лондон, 2000-51.
5. Интернет ресурсы: <http://velikayakultura.ru/kultura-rechi-russkiy-yazyk/osnovnyie-tropyi-i-stilisticheskie-figuryi>
6. <http://fitzgerald.narod.ru/critics-rus/kolegaeva-indistyle.html>

Кадиева У. К., Алахвердиева Л. Г. (Махачкала)

ЗВУКООБОЗНАЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПРОНИКНОВЕНИЯ В ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И КАК КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

(на примере романа Ги де Мопассана «Милый друг»)

Аннотация: В данной статье рассматриваются лексические единицы звукообозначения (ЛЕЗ), даются их классификации и исследуется фрагмент романа Ги де Мопассана «Милый друг», где ЛЕЗ используются для передачи эмоциональных состояний персонажей. Автор считает, что ЛЕЗ можно справедливо рассматривать как способ проникновения в объективную действительность и построения объемной структуры текста.

Abstract: In this article considers lexical units of sound designation (LUS), their classifications are given and the fragment of the novel of Gyu de Maupassant "Dear friend" where LUS are used for transfer of emotional states of characters. The author believes that LUS can be fairly considered as a way of penetrating into the objective reality and building avolumetric structure of the text.

Ключевые слова: звуковая картина мира, звукообозначения (ЛЕЗ), классификация, источник звука, эмоциональное состояние.

Key words: sound picture of the world, sound values (LUS), classification, sound source, emotional state.

Изучение картины мира на сегодняшний день является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений научных исследований не только в области лингвистики, но и в области всего гуманитарного знания. Это связано со становлением антропоцентрической парадигмы, согласно которой любое явление, любой факт окружающей действительности должен изучаться через призму его восприятия и отображения человеком, т.е. в исследование любого как языкового, так и неязыкового явления необходимо включить человеческий фактор.

В.И.Постовалова определяет картину мира как глобальный образ объективной действительности, лежащий в основе мировоззрения человека, т.е. выражающий существенные свойства мира в понимании человека в результате его духовной деятельности [Постовалова 1988: 21].

Проблема изучения языковой картины мира (образа мира, модели мира), зафиксированной в языке и специфической для данного языкового коллектива схемы восприятия действительности, имеет давнюю историю.

Известно, что каждый язык обладает своей системой звукоизобразительных средств, однако эта система редко привлекает внимание лингвистов и филологов, ибо составляет незначительную часть словаря. Выбор темы нашего исследования представляется интересным и актуальным уже в связи с этим фактом. Звуковые образы - это семантико-ассоциативные классы слов. Лексические средства, передающие звуковые ощущения, позволяют писателю сказать больше, нежели вообще могут говорить слова - это могучее средство воздействия на психику восприятия читателя, его эмоции.

Языковая картина мира и составляющие ее зрительные и слуховые лексические единицы, отображая окружающую действительность, искажают ее по одним и тем же правилам: выделяют только «безусловно значимые» или «салиентные» свойства, воспринимаемых зрением или слухом объекты [Кубрякова 1994: 35].

Считается, что зрительное восприятие для человека - это главный канал поступления информации о мире. Ведущая роль зрительной системы определяется тем, что она выполняет связь между всеми анализаторными системами и является функциональным органом - преобразователем сигналов. В процессе физического восприятия большинство информации человек получает благодаря именно зрению, а не слуху. Глаголы,

описывающие зрительное восприятие, могут быть как статичными, так и динамичными в зависимости от того, какой объект описывается - движущийся или находящийся в состоянии покоя, т.к. зрение фиксирует как предметы, находящиеся в движении, так и предметы, находящиеся в состоянии абсолютного покоя.

При восприятии звука субъект в большей степени пассивен, активность не выражается определенными телодвижениями, движениями органами слуха - никаких внешних проявлений, а выражается лишь в абстрактном движении-«слушать»- «направлять слух на какие-либо звуки».

Чтобы понять природу звуков, выявить наиболее характерные аспекты и признаки объекта слухового восприятия, вполне естественно определить все звуки по природе источника. Имея представление о том, какие звуки и зрительные образы воспринимает человек в окружающем мире, можно воссоздать определенный срез или фрагмент картины мира; получить информацию об окружающем человека мире звуков.

Звуки издают не только живые существа, они могут возникать и в процессе взаимодействия неодушевленных предметов, при наличии какой-либо движущей силы. В процессе создания звуковой картины мира звуки, производимые неодушевленными предметами, можно объединить в класс «Неживой звучащий мир». Данный класс можно назвать «звуками неживой природы», такими, как шум ветра, грохот грома, журчание воды, треск огня, стук камней, шелест травы и т.п. Данный класс звуков, определить достаточно сложно, так как, включает в себя всевозможные звуки, такие, как скрип, стук, звон, треск, свист, грохот и т.п., установить источник происхождения, которых не представляется всегда возможным. Всякое движение порождает звук, который может быть отмечен при его описании. Во французском языке наряду с глаголами, обозначающими определённое движение, обнаруживаются глаголы, обозначающие то же движение, но сопровождаемое характерным звуком. Сравним: дрожание и дребезжание (дрожание + звук), удар и стук, течение и журчание, езда и гроыхание и т. п. Анализ звукового поля романа «Милый друг» позволяет построить классификацию, отражающую взаимосвязь между характером звукообозначения и частью речи, которая служит для объективации звукообозначения во французском языке.

Таблица 1.

Частеречная классификация звукообозначений

ХАРАКТЕР ЛЕЗ	ЧАСТЬ РЕЧИ
способ действия	глагол
результат действия, название действия	существительное

признак, качество	прилагательное
-------------------	----------------

Человек, животное могут производить звуки, характерные только для них, которые фиксируются как звукоподражанием, так и лексическими единицами звукообозначения. Мы встречаем в художественной литературе множество текстовых фрагментов, в которых авторы пытаются обрисовать звуковую картину окружающего их мира. И читая художественное произведение, мы «слышим» сокровеннейшие звуки природы. Правда, для человека, не обладающего слухом, звуки вообще лишены всякой эмоциональной окраски.

Звуки, как объекты слухового восприятия подразделяются по природе источника звука на натуральные (или природные) и искусственные. Исходя из критерия одушевлённость источника звука, можно предложить следующую классификацию:

Таблица 2.

**Классификация лексических единиц звукообозначения по
источнику звука**

подгруппа	I класс	II класс
	одушевлённость	неодушевлённость
1	<i>человек</i>	<i>явления природы</i>
2	<i>животное</i>	<i>предметы быта</i>
3	<i>птица</i>	<i>механизмы</i>
4	<i>насекомое</i>	

Итак, классификация по признаку одушевлённость / неодушевлённость источника звука делится на два класса. Первый класс (одушевлённый) включает 4 подгруппы: человек, животное, птица, насекомое. Второй класс включает три подгруппы: явления природы, предметы быта и механизмы, которые становятся источником звука. Рассмотрим первую подгруппу первого класса, к которому относятся звуки, производимые человеком. Ни одно существо не обладает такими звуковыми возможностями, как человек. Все эмоции, настроения, присущие человеку, выражаются через определённые звуки: возмущение, ненависть, страх, любовь, нежность, таинственность, радость. Каждое из этих состояний имеет свою звуковую окраску.

У каждого писателя имеются свои приемы и способы изображения, создания картин жизни, пейзажей, портретов героев, бытовых сцен. Они определяются как творческим

методом писателя, так и литературной школой, направлением, к которому он принадлежит. Эстетически организованный мыслью писателя текст имеет свою внутреннюю норму отбора и применения языковых средств, которые и формируют авторский стиль [Копысова 2006:73]. Это положение также относится и к звукообозначениям.

При изучении причин появления языковой единицы и цели ее употребления приоритетное значение для нас имеет фигура автора, так как в тексте он передает свое мировоззрение, свою языковую картину мира. Таким образом, антропоцентрический подход в нашем исследовании - главенствующий.

Великий французский писатель Ги де Мопассан избежал навязчивости натуралистического биологизма, сохранив огромное внимание к быту и нравам интересующей его общественной среды; он сочетал наблюдательность, привитую ему автором «Госпожи Бовари», с тщательностью и точностью описания детали. В этом отношении его прозу можно с полным правом назвать «документальной».

В своем романе «*Bel-Ami*» Мопассан отводит немало важную роль звукообозначениям, которые чаще всего отражают эмоциональные переживания персонажей. Анализируя произведение Мопассана «*Bel-Ami*», а именно звуки, описанные в произведении можно сказать, что автор является своего рода музыкантом, который описывает звуки как некие мелодии. Например, возьмем такие звуки как: “Постукивая каблуками - *et battait le pavü de son talon*; насвистывая веселые песенки - *sifflotait des airs joyeux*; вскрикнул Дюруа и, догнав его, хлопнул по плечу. - *Il s'ÿcria tout haut: «Tiens, Forestier ! » et, il alla, frapper sur l'ÿpaule du marcheur*; промышчал Форестье- *Forestier murmura*; закашлялся - *il se mit a tousser*; посвистывая - *en sifflotant*; Форестье крикнул - *Forestier cria*; воскликнул его спутник - *Son compagnon s'ÿcria*; Оркестр заиграл вальс - *l'orchestre maintenant jouait une valse*; кашлял - *toussait*; звонким голосом крикнула - *elle commanda d'une voix claire*; Форестье засмеялся - *Forestier se mit a rire*; пробормотал Дюруа - *murmura Duroy*”.

Исследовав звукообозначения, мы попытались описать эмоциональные переживания Ж.Дюруа при встрече со своим однополчанином Форестье с учетом их интенсивности: возрастающей или убывающей.

Так, для возрастающей эмоциональности автор использует такие “положительные” глаголы, как: постукивая каблуками - *et battait le pavü de son talon*; насвистывая веселые песенки - *sifflotait des airs joyeux*; вскрикнул Дюруа и, догнав его, хлопнул по плечу - *Il s'ÿcria tout haut: «Tiens, Forestier! » et, il alla, frapper sur l'ÿpaule du marcheur*”. Они передают отличное настроение героя, его беззаботность и оказывают положительное воздействие на читателя. Однако, описывая состояние героя через такие глаголы, как:

“Закашлялся – *il se mit a tousser*”, положительные эмоции сразу сменяются на отрицательные, вызывают беспокойство как персонажей, так и читателя. Таким образом, используя различную лексику звукообозначений, автор передает смену настроений персонажей, что приближает описание к реальности и создает в тексте динамичность.

Итак, лексические единицы звукообозначения (ЛЕЗ) поддаются классификации и являются средством описания художественной действительности, которые делают текст объемным и выразительным, трансформируя художественный мир в объективную действительность. Звуковое поле в романе строится посредством различных единиц звукообозначения, но у Ги де Мопассана доминируют глаголы. Проанализировав лишь небольшой фрагмент романа и звуковые обозначения в нем, можно прийти к выводу, что автор в своем произведении использует для передачи эмоционального состояния персонажей звукообозначения- глаголы.

Литература:

1. Копысова Е.А. Особенности цветописи в раннем творчестве Л.Андреева // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. 2006. № 5 (2).
2. Кубрякова, Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма [Текст] / Е.С. Кубрякова // Лингвистика, психология, когнитивная наука // Вопросы языкознания, 2000. №4. С. 34–37
3. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира [Текст] / В.И. Постовалова. - М.: Наука, 2001.
4. Guy de Maupassant «Bel-Ami» roman [Ressource йlectronique] - URL: https://librebook.me/milyi_drug/voll/2

Касимова Р.Н., Шахэмирова С.В. (Махачкала)

АНАЛИЗ МЕЖДОМЕТИЙ АНГЛИЙСКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: В данной статье рассматриваются междометия в английском и табасаранском языках на примере художественных текстов. С помощью анализа раскрываются роль и функции междометий, характерные особенности и различия.

Ключевые слова: междометия, сравнительно-сопоставительный анализ, сходства и различия, английский язык, табасаранский язык

Abstract: this article deals with interjections in English and Tabasaran languages on the example of literary texts. The analysis reveals the role and functions of interjections, characteristics and differences.

Keywords: interjections, comparative analysis, similarities and differences, English, Tabasaran

Для анализа междометий в табасаранском художественном тексте мы выбрали повесть А. Джафарова «Накьвдиъ концерт», где, по нашему мнению, сосредоточено достаточное количество междометий, позволяющее провести их детальное исследование [Джафаров 2009:261-301]. В качестве примеров были отобраны те, примеры в которых используются разные типы междометий:

«**Ваъ**, дициб хиял мап'ан.» «**Ваъ**, гьапундарза! - гьяракат кади жаваб туву накьвар адатру бригадири.» *Ваъ* – первичное простое междометие, эмотивное: выражение несогласия.

«**Магъа**, узу аза дуьмур дудубгну сад йис гьубшну, аьзиз даха!» (с. 274) *Магъа* – первичное простое эмотивное междометие, выражающее переживание. Но данное междометие используется при незаметном привлечении внимания. Например: «**Магъа**, сабражари гьабши ляхниз хьуд йис дустагъ тувну...» (с. 278)

«**Хьудубтлай!** – гьарай гьапну "Золотойди", начальникдиз гьюрмат аплуз ккунди.» (с.278) *Хьудубтлай* – производное простое глагольное междометие, побудительное по семантической функции, требующее прекращения разговора.

«**Манишаллагъ!** – гьапи гьацларку улар айири, чан гьюрансдар улар начальникдин машнагъан тина гьъри.» (с. 279) *Манишаллагъ* – производное простое этикетное междометие, выражающее одобрение. Другое этикетное междометие как *салам* употребляется в предложении: «**Салам**, ватандаш начальник!» (с. 297)

«**Аннамаз!** Хъа уву гьамсдиз кьаналда кугьарар наши? Сяабат цукьуб шула.» (с. 278) *Аннамаз* – производное простое субстантивное междометие, эмотивное, выражающее недовольство. В данном произведении встречаются и другие производные субстантивные междометия, например: «Яв али йиш'ин деъ, **мурдал!** - хьял кади хьзигу "Золотойди" дугъаз...» (с. 276), «**Ахмакъ**, уву гьавалу духьнава?» (с. 261)

«**Агъан**, саб шал мнихъана чан клулнир'ан итлибгъну улупура.» (с. 298) *Агъан* – первичное простое эмотивное междометие, выражающее удивление.

При исследовании междометий в табасаранском художественном тексте мы использовали метод сплошной выборки. Всего, за исключением некоторых повторов, мы выделили 18 междометий.

Мы обнаружили, что более 64 % всех междометий составляет группа первичных междометий, а производные и междометные единицы занимают по 36 % от общего количества.

Если рассматривать междометия в данном художественном тексте со стороны их семантической функции, то можно с уверенностью сказать, что эмотивные, которые составляют 60 % от всего количества междометий намного преобладают над побудительными – 40 %.

Для анализа междометий в табасаранском художественном тексте мы выбрали сказку Фрэнка Бома «The Wonderful Wizard of Oz» где, по нашему мнению, сосредоточено достаточное количество междометий, позволяющее провести их детальное исследование [Бом 1961:5-89]. В качестве примеров были отобраны те, примеры в которых используются разные типы междометий:

«**Oh, dear! Oh, dear!**- cried Dorothy, clasping her hands together in dismay.» *Oh, dear* - сочетание простого первичного междометия *oh* с простым производным адъективным *dear*. Эмотивное по семантической функции, имеет значение «испуга».

«**Thank you very much**, - said the Scarecrow, when he had been set down on the ground.» *Thank you very much* – сложное производное этикетное междометие смешанного типа. В данном междометии выражение благодарности усилено добавлением *very much*, но в предложении: «**Oh, thank you - thank you!**» – cried the Scarecrow., где *oh, thank you-thank you* – сочетание простого первичного эмотивного междометия *oh* и сложного производного этикетного *thank you-thank you*, выражение благодарности усилено редупликацией *thank you*. В отличие от данных примеров, чаще встречалось в произведении этикетное междометие *thank you*, например: «**Thank you**, - he answered gratefully.»

«At length, however, she sat up and looked about her. **Good gracious!** – she cried.» *Good gracious* – сложное производное адъективное междометие, эмотивное – выражение счастья.

Часто встречаемым является простое первичное эмотивное междометие *oh*, которое имеет сложную семантическую структуру, например:

«**Oh**, - said Dorothy, - I'm awfully sorry for you.» *Oh* выражает сочувствие, сожаление. «**Oh**, I'm not afraid, - replied the Scarecrow, – He can't hurt the straw.» *Oh* – выражение осознания, понимания. «**Oh**, let us start for the Emerald City tomorrow! This they decided to do.» *Oh* – выражение восторга и т.д.

Всего, за исключением некоторых повторов, мы выделили 34 междометия. Было обнаружено, что 44 % всех междометий составляет группа первичных междометий, а производные и междометные единицы смешанного типа занимают по 56 % от общего

количества. Но если учитывать повторы, то число первичных эмотивных междометий превышает.

Сходства и различия междометий английского и табасаранского языков

Английский и табасаранский – языки разноструктурные, относящиеся к разным языковым семьям, и превалирование различий над сходствами объясняет этот факт. Если мы будем искать сходства между производными междометиями данных языков, мы, кроме как сходств в структуре, не обнаружим. Но первичные междометия английского и табасаранского языков уникальны и несут огромную эмоциональную нагрузку.

Так, по звучанию идентичны следующие междометия: Агъа – Аһа, Гъей – Неу, Агъ – Аһ. Следует отметить, что в обоих языках наблюдается тенденция «выдоха» на конце. В английском языке большая часть первичных междометий заканчивается на звук **h**, который произносится на выдохе: **Oh**, **Ah**, **Eh**, **Nah**, **Uh**, **Poooh**, **Uh-hah**, **Ugh**, **Arggh**, **Hurrahh** и т.д. В табасаранском языке тенденция «выдоха» наблюдается у **Вагъ**, **Пагъ**, **Агъ**, **Эгъ**, **Йигъ**, а также **Гъа**, **Агъа**, **Магъа**.

Полученные данные свидетельствуют о том, что английский язык, как и табасаранский стремится к упрощению своих единиц. Но в отличие от английского, в табасаранском производные и сложные междометия встречаются чаще.

В результате было определено, что к классу междометий нужно отнести слова, которые вошли в литературный язык как наиболее распространенные первичные междометия. К ним относятся, прежде всего, английские междометия *ah*, *oh*, *eh*, а также *aha*, *hey*, *ouch* и табасаранские междометия *вагъ*, *пагъ*, *гъан*, *гъа*, *фу* и др.

Сравнительно-сопоставительный анализ показывает, что английские междометия *ah*, *oh*, *well* имеют сложную семантическую структуру, как и табасаранские *вагъ*, *пагъ*, *гъан*, *гъа*.

Литература:

1. Жяфаров А. Уьмур бадали. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2009.
2. Чуранов А.Е. «К проблеме классификации междометий английского языка» 2006 г.
3. Baum F. *The Wonderful Wizard of Oz*. Chicago: Geo. M. HillCo., 1900.
4. Курбанов К.К. «Морфологический строй табасаранского языка. Махачкала, 1998. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/morfologicheskii-stroi-tabasaranskogo-yazyka-problema-lit-normy#ixzz4Zavchycz> (Дата обращения: 12.01.18).
5. К проблеме лингвистического статуса междометий [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-problemelingvisticheskogo-statusa-mezhdometiy> (Дата обращения: 06.11.18).

6. Interjections: The Universal Yet Neglected Part of Speech [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/229068257_Interjections_The_UniversalYet_Neglected_Part_of_Speech (Дата обращения: 10.01.2018).

Кудбудинова Н.М., Шамсудинова С.Э. (Махачкала)

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ

Аннотация: Данная статья посвящена использованию современных средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, подход, электронные ресурсы, принцип

Abstract: The article deals with the problem of using words of information and communication technologies (ICT) in educational process.

Key words: information and communication technologies, approach, electronic resource, principle

Основная цель обучения в начальной школе - научить ребёнка за короткий промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромное количество информации.

Использование ИКТ на уроке имеет целый ряд преимуществ по сравнению с другими техническими средствами:

-позволяют более эффективно организовать познавательную информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность учащихся;

-обеспечивают возможность самостоятельной учебной деятельности.

Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ребёнку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц.

Использование информационных технологий в сочетании с методом проекта позволяет школьникам практически применять свои знания, умения и навыки, потому и является одной из форм организации исследовательской и познавательной деятельности,

при которой успешно реализуется кооперативная коллективная деятельность, позволяющая повысить мотивацию изучения английского языка.

Такой метод открывает безграничное поле деятельности для организации работы над самыми разнообразными темами, на разных шагах обучения, с детьми разных возрастов. Подобная организация учебной деятельности дает возможность каждому ребенку не только выразиться, показать свои умения, знания и навыки, но и получить положительную оценку.

Овладение чтением на английском языке представляет много трудностей для учащихся, родным языком которых является русский и в силу различий, существующих между алфавитами, и в силу графических и орфографических особенностей английского языка.

В отечественной методике эта сложная задача решается успешно, но существуют разные подходы к её решению, которые определяются разными условиями первого года обучения.

Первый подход – обучение чтению методом целых слов, при котором минимальной единицей обучения чтению на английском языке является слово, которое и позволяет учащимся овладевать техникой чтения – озвучиванием графического образа слова – по правилам чтения (например, game) и соотносить его со значением, то есть понимать читаемое. То есть ученики проходят путь от буквы к звуку и от графической формы слова к его звуковой форме: они знакомятся с буквами и читают отдельные слова, организованные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком и ключевым словом. Этот подход реализован в некоторых отечественных учебниках для начальной школы.

Второй подход, который доказал свою эффективность на практике, предполагает путь от звука к букве, от звуковой формы слова к его графической форме, то есть путь звукового письма. Нужно иметь в виду, что выбор подхода всегда определяется условиями обучения: что хорошо для одних условий, может не подойти для других. Подход «от звука к букве» «работает» при обучении чтению детей уже овладевших (во время устного вводного курса во 2-м классе или пропедевтического курса в 1-м классе, в детском саду) элементарными умениями устной речи. Эффективность данного подхода подтверждается многолетним опытом работы учителей, использующих данную технологию.

Говоря о месте электронных ресурсов в учебно-воспитательном процессе, необходимо учитывать особенности современного состояния образовательной системы, в которой соседствуют различные формы обучения, в том числе и комбинированные, а для них очень важно соответствующее методическое обеспечение самостоятельной работы.

Как и в традиционном обучении, современные ЭОР базируются на известных дидактических принципах и правилах:

Наглядность. В педагогической психологии выделяются основные способы обучения или познания окружающего мира: зрение, слух, абстрактное мышление. Зрение и слух являются наиболее информативными и, соответственно, важнейшими и наиболее эффективными при обучении. Именно на использовании этих важнейших моделей восприятия информации построена наглядность обучения, позволяя собрать максимум наглядности в виде аудио-, фото-, видео - и других видов мультимедийной информации, что активизирует внимание, оживляет восприятие;

Интерактивность. Во время занятий учащийся должен выполнить ряд интерактивных действий: просмотр и прослушивание учебного материала, навигацию по элементам контента, их копирование, обращение к справочной системе, отвечать на контрольные вопросы по ходу урока, что способствует повышению эффективности сознания и памяти;

Практическая ориентированность. По всем разделам и учебным модулям представлен мощный блок учебных модулей практической направленности - практические задания, учебные задачи, тестовые вопросы, лабораторные работы, которые становятся универсальным тренингом для учащегося;

Доступность. Методика изложения материала (от простого к сложному, от понятий к логике, от знаний к компетенции) доступна для восприятия и позволяет осуществлять обучение, как с помощью учителя (или родителя), так и самостоятельно;

Научность изложения материала. Содержание курса опирается на новейшие представления наук, которые в нем интегрированы, включая ИКТ, как базиса новых образовательных технологий;

Последовательность изложения. Логика содержания курса позволяет вести преподавание или самообучение как последовательное, опережающее или повторяющее. Диалоговый интерфейс, система ссылок позволит инициировать любое обращение по пройденной или по последующей учебной информации, а также к любой справочной и энциклопедической информации;

Модульность и вариативность изложения. Материал разбит на учебные модули (в основе модулей - темы) и микромодули (в основе микромодулей - понятия). Модульность позволяет выстраивать преподавание и обучение индивидуально, вариативно, а также в зависимости от решаемых задач обучения.

Необходимо отметить, что информационные технологии, даже самые современные не способны заменить учителя. Для учеников начальной школы учитель – это маяк для выбора

пути, поэтому сам педагог должен быть разносторонне развит, компетентен, заинтересован в успехах детей и в своих успехах тоже. Он должен показывать пример, что вот так жить интересней, и так мир ярче светлее.

Понятно одно, что в современном мире, где информация подается в более сжатом и быстро меняющемся формате, невозможно обойтись без информационных технологий, а использование перечисленных электронных образовательных средств позволит эффективно и быстро справляться с главной задачей обучения английскому языку в начальной школе – обучению детей осмысленному, правильному чтению.

Литература:

1. Азовкина А.Н. «Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения» // ИЯШ 2003 №2.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Пособие для учителя. – М., Изд-во «Просвещение», 2008.
3. Воронина Г.И., Соловцова Э.И. Иностранные языки в начальной школе. Методические рекомендации и программа повышения квалификации. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003.
4. Лукьянченко Н.В. «Обучение английскому языку на начальном этапе» // Начальная школа 2002.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя.- М.:Просвещение, 2008.

Магарамова Н. Р. (Махачкала)

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОНТРАСТА В ЯЗЫКЕ АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. ОСТИН «PRIDE AND PREJUDICE»)

Аннотация: В данной статье поднимается проблема способов выражения контраста в языке английской прозы. Были рассмотрены различные трактовки феномена контраста, его наиболее изученные стилистические фигуры: оксюморон, антитеза, диатеза, акротеза, амфитеза, альтернеза. Также было проведено исследование романа «Pride and prejudice» на английском языке. В ходе этого исследования был обнаружен ряд типов контраста, наиболее часто употребляемыми из которых являются антитеза, амфитеза и акротеза.

Ключевые слова: контраст, антитеза, противопоставление, амфитеза, акротеза, диатеза, антонимия.

Abstract: This article raises the problem of ways of expressing contrast in the language of English prose. Various interpretations of the phenomenon of contrast, its most studied stylistic

figures were considered: oxymoron, antithesis, diathesis, acrothesis, amphithesis, alternesis. There was also a study of the novel "Pride and prejudice" in English. In the course of this study, a number of types of contrast were found, the most commonly used of which are antithesis, amphithesis and acrothesis.

Key words: *contrast, antithesis, opposition, amphithesis, diathesis, antonyms, acrothesis.*

Несмотря на активное использование контраста в литературе и других сферах, определение этого понятия вызвало немало дискуссий между учеными-языковедами как отечественными, так и зарубежными. До сих пор отсутствует четкое и последовательное определение этого явления. Чаще всего контрастом в лингвистике называют выдвигание, основанное на конвергенции и принципе эквивалентности, суть которого состоит в противопоставлении характеров, явлений, предметов, либо их свойств для наиболее выразительной передачи действительности.

О.С. Ахманова определяет контраст следующим образом: это фигура речи, состоящая в антонимировании лексико-фразеологических, фонетических и грамматических единиц, воплощающих контрастное восприятие художником действительности. Наличие двучленности – это главный составляющий фактор существования контраста независимо от того, что именно выступает в роли контрастирующих элементов, будь то слова или словосочетания, предложения либо образы или даже описания.

Большинство ученых-языковедов выделяют следующие шесть наиболее изученных стилистических фигур контраста: оксюморон, антитеза, диатеза, акротеза, амфитеза, альтернеза. Все они основаны на антонимии.

Под антитезой понимается «фигура речи, состоящая в антонимировании сочетаемых слов», то есть антитеза подразумевает наличие двух слов, обладающих противоположным значением. Оксюморон подразумевает присутствие двух составляющих, что делает это явление парной фигурой, но, в отличие от антитезы, в оксюморе противопоставление объединяется в единое целое, общее для обоих членов фигуры. Суть акротезы заключается в подчеркнутом утверждении одного конкретного качества за счет отрицания противоположного. Амфитеза – это подчеркнутое утверждение не единственного, как в акротезе, а двух противоположных явлений, признаков или качеств, выражающих отношения соединения. Благодаря этому явление, признак или качество описывается полностью. Диатеза – это прием утверждения среднего признака путем отрицания противоположных признаков. В альтернезе осуществляются отношения взаимоисключения

и сепарирования. Антонимы, составляющие эту стилистическую фигуру речи, соединяются в паре однородных членов предложения разделительными союзами.

Рассмотрим несколько примеров противопоставления на основе контраста, которые мы обнаружили в ходе нашего исследования.

Роман «Гордость и предубеждение» повествует о нелепых традициях и устоях общества Англии 19 века в вопросах замужества, когда брак по любви считался абсурдным, а брак по расчету имел место быть практически во всех семьях и был признан нормой. Автор произведения Джейн Остин освещает эту проблему с первых же страниц, однако не прямым описанием, но, главным образом, посредством реплик и диалогов героев, противопоставляя их.

Глава семейства главной героини, мистер Беннет, оповещая свою семью о знакомстве с мистером Бингли, разыгрывает их. Не понимая происходящего, его супруга лишь восклицает *nonsense, nonsense!*

Однако уже через пару минут осознав ситуацию, миссис Беннет решительно меняет свое мнение о ситуации, назвав ее *such a good joke: Well, how pleased I am! And it is such a good joke, too, that you should have gone this morning and never said a word about it till now.* Пара *nonsense* и *such a good joke* является ярким примером простой антитезы, основанной на контекстуальной антонимии.

Следующий контраст мы обнаружили в предложении *They attacked him in various ways—with barefaced questions, ingenious suppositions, and distant surmise.* Пробуя разные варианты узнать информацию у отца, дочери прибегали и к прямым вопросам, и к отдаленным слабым намекам, явления эти довольно супротивны, так что мы можем отнести *barefaced questions* и *distant surmise* к тем же контекстуальным антонимам, следовательно, к феномену антитезы.

Несколько примеров с контрастом было найдено в главе, где автор повествует о прибытии мистера Бингли со своим другом мистером Дарси. Если в начале бала Дарси был в центре восхищенного внимания всех присутствующих: *The gentlemen pronounced him to be a fine figure of a man, the ladies declared he was much handsomer than Mr. Bingley, and he was looked at with great admiration for about half the evening,* то уже к концу вечера он утратил популярность в силу своего характера: *He was the proudest, most disagreeable man in the world, and everybody hoped that he would never come there again.* Невозможно оспорить тот факт, что контраст выражений *a fine figure of a man* и *the proudest, most disagreeable man in the world* есть очевидная антитеза, состоящая из речевых антонимов.

Говоря о главной героине романа Элизабет Беннет, молодые люди разошлись во мнении. Мистер Бингли посчитал ее весьма привлекательной: *...one of her sisters sitting down*

just behind you, who is very pretty, and I dare say very agreeable, тогда как мистер Дарси удостоил ее звания «сносной», «терпимой»: *She is tolerable, but not handsome enough to tempt me*. Выражения *tolerable* и *very pretty* можно отнести к контекстуальным антонимам, что дает нам право считать эти высказывания контрастом, выраженным простой антитезой.

Другой пример контраста представлен абсолютными антонимами, противопоставленными в разговоре Элизабет со своей сестрой Джейн: *Compliments always take you by surprise, and me never. Always u never* являются наглядным примером простой антитезы. Далее Элизабет продолжает дивиться нраву сестры: *With your good sense, to be so honestly blind to the follies and nonsense of others!* и сравнивает *her good sense* и *follies and nonsense of others*. Эти выражения можно также назвать простой антитезой.

Первая амфитеза встречается, когда Джейн признает свою симпатию к мистеру Бингли: *“He is just what a young man ought to be,” said she, “sensible, good-humoured, lively; and I never saw such happy manners! – so much ease, with such perfect good breeding!”* Девушка подчеркивает, что несмотря на такую свободу богатого джентльмена, он обладает хорошим воспитанием. Не отрицая и одного, и другого качества, она вычленила посредством них промежуточное звено. Конструкция данной амфитезы может выглядеть так: *ease + good breeding = nice temper*.

В рассуждениях проницательной Элизабет мы находим контраст восприятия по внешнему виду и реальной сущности сестер мистера Бингли: *They were in fact very fine ladies; not deficient in good humour when they were pleased, nor in the power of making themselves agreeable when they chose it, but proud and conceited*.

Если с первого взгляда они и казались людям *fine ladies*, то Элизабет сразу разглядела в них гордыню и тщеславие: *proud and conceited*. Этот пример мы отнесем к антитезе.

Также сложную антитезу, представленную тремя антонимическими парами, мы обнаружили в следующем описании двух отличающихся друг от друга товарищей: *Bingley was endeared to Darcy by the easiness, openness, and ductility of his temper, though no disposition could offer a greater contrast to his own, and though with his own he never appear eddissatisfied. On the strength of Darcy’s regard, Bingley had the firmest reliance, and of his judgement the highest opinion. In understanding, Darcy was the superior. Bingley was by no means deficient, but Darcy was clever. He was at the same time haughty, reserved, and fastidious, and his manners, though well-bred, were not inviting*. Дарси ценил характер Бингли, но сам не обладал его дружелюбием и открытостью: *the easiness, openness, and ductility of the temper* противопоставляется Дарси: *haughty, reserved, and fastidious*.

Еще одно противопоставление наблюдается в описании впечатления Дарси об Элизабет при первой встрече и последующих: *Mr. Darcy had at first scarcely allowed her to be pretty; he had looked at her without admiration at the ball; and when they next met, he looked at her only to criticise... he began to find it was rendered uncommonly intelligent by the beautiful expression of her dark eyes...he was forced to acknowledge her figure to be light and pleasing.* И если поначалу он видел в ней непримечательную девушку: *scarcely allowed her to be pretty*, то позже он был вынужден признать ее очень притягательной: *to acknowledge her figure to be light and pleasing.*

В ходе нашего исследования было отмечено, что несмотря на довольно частое употребление контраста в современных художественных текстах в целом, на его широкую распространенность, контраст как языковое явление до сих пор недостаточно изучен и вызывает неоднозначную оценку со стороны ученых языковедов. Было установлено, что наиболее изученными стилистическими фигурами контраста являются оксюморон, антитеза, диатеза, акротеза, амфитеза, альтернеза. Также было выяснено, что противопоставление в большинстве своем основано на антонимии, но это не является определяющим фактором.

В ходе практической работы над художественным романом «Pride and prejudice» было выявлено порядка 172 примеров применения языковых средств контраста. Самой употребляемым вариантом контраста в данном произведении является антитеза (97), также немало раз применяются акротеза (26) и амфитеза (23).

Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 2004.
2. Иванова, Сквордникова. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. Москва, 2003.
3. Марченко О.И. Вопросы языкознания. Москва, 1995.
4. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. Москва, 2006.
5. Jane Austen «Pride and Prejudice» [Электронный ресурс] URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (Дата обращения 19.08.19).

Магомедов М.А. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЛЬТИНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: актуальность выбранной темы обусловлена проблемой коммуникации вообще и межкультурной коммуникации в частности. В статье рассматривается

проблема формирования групповой коммуникации. На примере собственной группы определяются стадии развития взаимодействия между членами группы и выявляются трудности

Ключевые слова: *общество, коммуникация, язык, индивид, коллектив, этнос, культура.*

Abstract: *the relevance of the chosen topic is due to the problem of communication in general and intercultural in particular. The article considers the problem of the formation of group communication. using the example of our own group, the stages of development of interaction between group members are determined and difficulties are identified*

Key words: *society, communication, language, individual, collective, ethnos, culture.*

Слова связывают людей, объединяют их через общение. Без общения нет общества, без общества нет человека социального, нет человека культурного, человека разумного. Ни одна наука, ни одна специальность не может обойтись без слов. Они нужны хотя бы для того, чтобы сформулировать знание и опыт, сохранить его и передать следующим поколениям. Другими словами, общение правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира. И всякая попытка осмыслить коммуникацию между людьми, понять, что ей мешает и способствует, важна и оправдана. Именно актуальностью проблем, связанных с понятием коммуникации, и объясняется большой интерес ученых самых разных областей к проблемам коммуникации.

В современном мире, когда процесс глобализации вместе с идущим с ним рядом процессом сепарации, ставит перед каждым человеком массу вопросов, связанных особенно с умениями понимания партнера по коммуникации, принадлежащего другой, чужой культуре, для достижения эффективного результата во взаимодействии приобретают особую важность подходы к особенностям формирования культурно-национального сознания индивида в процессе социализации. Лишь простой перечень работ, посвященных рассмотрению этой и смежных с ним проблем, показывают значимость исследований посвященных самым разным проблемам – это и учебники и учебные пособия диссертации и научные статьи: М.А. Василик, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова, Т.Г. Грушевицкая, В.В. Верещагин и В.Г. Костомаров, В.А. Маслова, В.В. Красных и многие – многие другие в своих работах рассматривают проблемы, посвященные самым разным аспектам таких областей науки как коммуникация, а что еще интереснее межкультурная коммуникация.

Понимая, что коммуникация может привести к коммуникативным сбоям или наоборот к взаимопониманию, к созданию общего сценария действий для участников

коммуникативного акта, и что чрезвычайно важно, особенно для студентов обучающихся в поликультурном образовательном пространстве, а таким является факультет иностранных языков Дагестанского государственного университета, считаем необходимым рассмотреть проблемы групповой коммуникации для понимания процесса формирования толерантности среди студентов разных этносов

Прежде всего, обратимся к определению самого понятия коммуникации у разных авторов. На наш взгляд очень емким является определение этого термина американским социологом Ч. Кули, который утверждает:

Коммуникация — механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени [Ч.Х. Кули 2002: С.47<http://gmpg.org/xfn/11>"].

Согласимся и с определением, что коммуникация — в широком смысле социальное объединение индивидов с помощью языка или знаков, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности [К.Черт<http://gmpg.org/xfn/11>"].

В принципе процесс коммуникации - это двухсторонний процесс, где адресант информирует адресата о тех или иных явлениях или действиях. И в этой информации, вернее в ее адекватности восприятия большое значение имеет понимание индивидами необходимости формирования межкультурной компетенции, потому что в процессе групповой коммуникации в полиэтническом образовательном пространстве, каким является ФИЯ ДГУ, речь идет о межкультурной коммуникации. Сложность группового общения и в том, что в нашей группе представители разных этносов общаются через русский язык, который является языком межнационального общения, а изучаем мы два иностранных языка, следовательно, утверждая вслед С.Г Терминасовой, что язык – это отражение культуры, это часть культуры [С.Г. Тер-Минасова. 2009. С. 14.<http://cdn.gumer.info/images/mmenu.png>].

Можно утверждать, что у наших студентов есть несколько понятийных картин, и вполне возможно, что в процессе взаимодействия между студентами в группе не всегда будет наблюдаться состыковка кодов, поэтому чрезвычайно важно уметь общий сценарий действий в группе.

Итак, вслед за В. Верещагином и Костомаровым определим понятие межкультурной коммуникации, так: “Адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам” [В.В. Верещагин, В.Г Костомаров. 1990. С.27.<https://yastatic.net/pcode/adfox/header-bidding.js>].

Подчеркнем, что в процессе групповой коммуникации, естественно, особое значение приобретает мировоззрение коммуникантов, участвующих в общении.

Что же представляет собой групповая коммуникация? В научной литературе мы находим что групповая коммуникация – это такой тип коммуникационного процесса, при котором общение происходит между двумя или большим количеством людей определенной социальной группы (территориальной, профессиональной, религиозной и др.) или организации (предприятия, учреждения, фирмы, банка и т.п.) в целях осуществления взаимозависимых действий и решения совместных задач [М.А. Василик. 2003. С. 397].

Из исследований разных авторов мы также знаем, что признаками группы является, прежде всего, общие интересы членов группы и коммуникация между членами группы. С учетом требуемых материалов определим особенности малой группы на 3-м курсе немецкого отделения ФИЯ ДГУ.

Если исходить из понимания, что малой группой называется немногочисленная по составу социальная группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов [М.А. Василик 2003. С.399], то нашу группу можно определить, как малую группу. Она состоит из 7 студентов. Группа является относительно стабильной и открытой. Мы знаем, что малые группы делятся на случайно организованные, на ассоциации (лично значимые по целям), на корпорации (коллектив и команда). Опираясь на данную классификацию определим нашу группу как коллектив, так как, **коллектив** (от лат. *collectivus* — собирательный) — обычно это группа лиц, объединенных какой-либо общей деятельностью, а для нас эта деятельность – учеба, получение профессии.

Кроме того, считаю возможным отнести свою группу к коллективу и по следующим признакам. Отметим, прежде всего, необходимость пространственного и временного соприсутствия и небольшое количество студентов. И на самом деле на занятиях мы вместе, что дает возможность членам группы осуществить личные контакты. Способствует к формированию коллектива и небольшое количество студентов в группе (7 человек), что отвечает второму требованию к малой группе. Даже в малой группе должен быть благожелательный тон взаимоотношений.

Я учусь уже третий год в этой группе, и могу сказать какие взаимоотношения между студентами, если учитывать психологическое самочувствие каждого из нас. Другими словами, я могу охарактеризовать микроклимат в нашей группе как удовлетворительный, потому что, судя по опросу многих однокурсников, нам всем комфортно чувствовать себя вместе.

Естественно, встает вопрос, каковы эмоциональные связи между нашими группами. Я с удовлетворением констатирую, что мы все, хотя и являемся представителями разных культур, тем не менее, придерживаемся толерантности в выражении своих чувств по отношению к тому или иному студенту, стараясь избегать ложных атрибуций по национальному признаку. А если исходить из требований групповой активности, а точнее об уровне интрагрупповой или интергрупповой активности, то следует признать, что внутри группы мы взаимосвязаны гораздо теснее, чем наше взаимодействие с другими группами.

Говоря о групповой коммуникации обязательно нужно назвать 4 стадии становления группы по Б. Такману, которые звучат следующим образом:

- 1) Стадия формирования.
- 2) Стадия сопротивления.
- 3) Нормирующая стадия.
- 4) Стадия сотрудничества.

Итак, рассмотрим, проходили или проходят эти стадии наша группа:

Стадия формирования. Сначала группа формируется. На начальном этапе каждый хочет проявить себя и показать свои способности в разных сферах. Студенты хотят, чтобы их поведение приняли другие в группе и всячески стараются избежать разногласий и конфликтов. На этом этапе студенты сфокусированы на решении рутинных задач, которые представляют собой организационные вопросы: кто чем будет заниматься. Каждый член группы собирает информацию и впечатления — друг одруге, о сложностях задач, способах их решения и многом другом. Мы знакомимся друг с другом, пытались угадать, с кем подружиться дальше, кто где займет то или иное место в аудитории, кто будет старостой со всеми его обязанностями.

Стадия сопротивления. Любая группа выходит на следующий уровень, когда студенты начинают выносить на обсуждение различные вопросы и идеи. Так произошло и с нами. Студенты группы стали задумываться над наиболее важными вопросами — к примеру, что за задачи, которые перед ними поставлены, и как они будут функционировать отдельно и вместе. Но в этот момент происходит какое-то распределение ролей, кто-то о себе заявляет громко, пытаясь внушать свое мнение, свои идеи всем, кто-то стремится не поддаваться влиянию и спорит, даже конкурирует за влияние. Студенты открыты друг к другу и создают конфронтации касательно идей и перспектив.

Нормирующая стадия. Процесс формирования группы происходит в определенном диалоге между личностью и другой личностью, или между личностью и совокупной личностью. На этом уровне группа приходит к общей цели и создается совместный план

действий. Некоторым студентам приходится оставить свои идеи и согласиться с другими, так как это стимулирует в группе сплоченность. Все студенты группы должны стараться брать на себя ответственность. Но каждый студент амбициозен и готов сотрудничать для достижения поставленных задач. Мы сейчас в этой стадии. Не все студенты легко идут на компромисс, но конфликтность и враждебность уходят на второй план, и постепенно возникает сплоченность.

Стадия сотрудничества. На этом уровне группа должна работать как слаженный единый механизм, где каждый член является его частью. Внутри коллектива создается благоприятный климат. Каждый студент ищет способы сделать работу безупречно и эффективно без лишних конфронтаций и внешнего контроля.

Для достижения этого уровня следует выполнять определенные правила коммуникативного поведения в группе. К ним относятся:

- все признают статус и деловые роли каждого студента группы (лидер, генератор идей, реализатор идей, снабженец и др.);
- студенты выработали и научились понимать групповые коммуникативные сигналы;
- студенты публично признают достижения друг друга;
- при возможности каждый студент пытается предлагать группе нужную информацию;
- негативно оценивая чужие идеи, студенты всячески стараются делать это так, чтобы авторам не было обидно;

Студенты предлагают планы совместных действий.

Итак, коммуникация в малой группе (а таковой является группа где я учусь) помимо обмена информацией между ее членами обеспечивает согласованность действий, которые направлены на формирование особого климата внутри групповой коммуникации.

Литература:

1. Василик М.А. Основы межкультурной коммуникации 2003. С.397-399.
2. Верещагин В.В, Костомаров В.Г Язык и культура 1990. С.27
URL:<https://yastatic.net/pcode/adfox/header-bidding.js>
3. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. Пособие] / М.О Гузикова, П.Ю. Фофанова; Министерство образования и науки Рос. Федерации, Урал. ФЕД. Ун-т Екатеринбург. 2015. С.124.
4. Тен Ю.П Культурология и межкультурная коммуникация / Феникс, 2013. С.336.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация 2009. С. 14. URL:
<http://cdn.gumer.info/images/mmenu.png>

ВЫРАЖЕНИЕ СОМНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ МОДАЛЬНЫЕ ЧАСТИЦЫ

Аннотация: Термин «модальность» многозначен в языкознании. Модальность – это различные явления, объединяемые тем, что все они грамматически, интонационно и лексически выражают отношение говорящего (пишущего) к сообщаемому или сообщаемого к действительности. Под модальностью понимается функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также субъективность сообщаемого.

Ключевые слова: сомнение, модальность, субъективность, объективность, модальные частицы, функционально-семантическое поле.

Abstract: The term "modality" is polysemous in linguistics. Modality is a different phenomenon, United by the fact that they are all grammatically, intonation and lexically Express the ratio of the speaker (writer) to the reported or reported to reality. Modality is understood as a functional-semantic category that expresses different types of relations between statements and reality, as well as the subjectivity of the reported.

Key words: doubt, modality, subjectivity, objectivity, modal particles, functional-semantic field.

Модальность (от ср. лат. *modalis* - модальный; лат. *modus* – мера, способ) – функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий языка, в разных формах, обнаруживающихся в языках разных систем. Термин «модальность» весьма широкий по объему, поскольку он используется для обозначения различных явлений, неоднородных по смысловому объему, грамматическим свойствам и по степени оформленности на разных уровнях языковой структуры. Вопрос о границах этой категории решается разными исследователями по-разному.

Немецкая обиходно-разговорная речь немыслима без модальных частиц. Мы можем часто их встретить в произведениях немецкой художественной литературы, отсутствие частиц или их редкое употребление признак нетипичного «деревянного» языка, а речь, соответственно, кажется бедной. Почти в каждой реплике персонажи употребляют модальные частицы, что с абсолютной точностью отражает действительную картину немецкой диалогической речи. Употребление модальных частиц в диалоге обязательно.

Они передают тончайшие оттенки смысла, придают речи эмоциональный, живой характер, передавая разнообразные оттенки настроения и чувств, окраску, живость, гибкость и неповторимый колорит естественного общения между собеседниками.

Интерес современной лингвистики к модальным частицам немецкого языка обоснован тем, что немецкий язык обладает богатой, разветвленной системы модальных частиц. Их употребление в речи придают ей эмоциональную окраску, живость, гибкость. Модальные частицы еще называют словами-приправами (*Würzwörter*).

Модальные частицы до сих пор не имеют в немецкой лингвистике единого общепризнанного наименования, хотя исследователи в последнее время предпочитают термин *modale Partikeln* или *Modelpartikeln*.

Значение и употребление модальных частиц.

Иностранцы, не употребляющие модальных частиц в своей речи, сразу же выдают себя этой особенностью, если даже во всем остальном их немецкий язык безупречен. Разговорная речь без модальных частиц воспринимается носителями немецкого языка как сухая, нелюбезная, излишне категоричная, поэтому роль модальных частиц очень важна в речи [Чхаидзе 1989: 33].

В отличие от наречий и модальных слов, частицы не являются членами предложения и не могут занимать позицию перед глаголом в повествовательном предложении, они всегда находятся в одной связке со своим словом, являющимся в свою очередь членом предложения [Тагиль 2010: 412].

По классификации В.В. Виноградова модальные частицы в зависимости от значения и роли в предложении можно подразделить на следующие группы:

- a) Модально-усилительные / doch, denn, schon, nun, eigentlich, (ein) mal; wohl, auch;
- b) Модально-ограничительные / ja, bloss, nur;
- c) Модальные в собственном смысле слова / etwa.

Самые распространенные модальные частицы, которые усиливают модальность предложения, сохраняя при этом некоторые оттенки своих лексических значений - это модально-усилительные частицы.

Взаимодействуя с типом вопросительного предложения и порядком слов в нем, модальные частицы передают различные эмоции говорящего и те ожидания, которые он связывает с реакцией собеседника. Решить вопрос о семантике модальных частиц можно только на основе обширного языкового материала, и в этой связи представляется целесообразным рассмотреть небольшую группу модальных частиц, употребляющихся преимущественно в вопросительных предложениях: eigentlich, wohl, etwa, auch, denn.

К модальным частицам, выражающим чистое сомнение, относится частица *eigentlich*. Наличие в вопросе этой модальной частицы показывает, что говорящий обращается к новой теме, меняет направление разговора. употребление частицы *eigentlich* имеет также своей целью показать, что говорящий серьезно относится к своему вопросу и ждет от собеседника ответа:

Wie kommst du eigentlich hier rein?

Можно компенсировать отсутствие частицы *eigentlich* интонацией в тех случаях, когда говорящий хочет обратиться к новой теме, но если говорящий хочет получить исчерпывающий ответ на свой вопрос, то без помощи *eigentlich* не обойтись:

«Du, Paul», begann sie ihn auszufragen, «was machst du jetzt eigentlich?» «So. Alles mögliche». «Was zum Beispiel?» «Hast du es ja schon gehört: alles mögliche!» ! Aber Paul, das ist doch keine vernünftige Antwort. Du hast ja selbst gesagt, wir wollen uns aussprechen!» (Weiskopf: 43).

Вопросительные предложения с модальной частицей *denn* всегда являются ответными репликами на слова, действия или даже внешний вид партнера по коммуникации.

Модальная частица *denn* показывает, что говорящий реагирует на содержание разговора живо, с интересом, эмоционально. Она употребляется для выражения неожиданности и сомнения в вопросе. Употребляя частицу в своей речи, говорящий показывает, что разговор для него не безразличен, а заставляет испытывать соответствующие эмоции – удивление, негодование, радость. Например:

Ist das denn so wichtig?

Модальная частица *doch* употребляется в вопросах, имеющих форму повествовательных предложений, когда говорящий хочет устранить собственные сомнения, ожидает от собеседника, как правило, положительный ответ. Например:

Das schaffst du doch bis morgen?

Модальная частица *wohl* употребляется в вопросах частного и общего характера, где говорящий показывает, что не представляет себе, каким может быть ответ на заданный им вопрос и полностью полагается на мнение своего собеседника. Говорящий обращает вопрос иногда самому себе, и тогда вопрос остается без ответа.

Früher, in ruhigen Jafren, hatte ich mich manchmal mit der Frage unterhalten, was ich wohl tun würde, wenn ich wüßte, dass ich nur noch einen Monat zu leben könnte. ich war nie zu einem klaren Ergebnis gekommen (Remarque: 76).

В следующем примере говорящий теряется в догадках: на его вопрос может дать любой ответ:

Ich lehnte den Kopf an die Theke und dachte daran, was Pat jetzt wohl täte (Remarque: 79).

Если частицу *wohl* убрать из вопроса, то он утрачивает семантику неуверенности, сомнения и превращается в обычный вопрос, на который сам говорящий может ответить. В вопросах общего характера, без вопросительного слова, *wohl* выражает предположение, граничащее с уверенностью. Говорящий высказывает предположение, в правильности которого он почти полностью убежден, от собеседника он ожидает подтверждения своего предположения:

«Was ist wohl so schnell, mein Freund, sagte et. Oh, Sie haben wohl Angst, dass wir zu spät kommen? ».

Наречие *diktatorisch* не оставляет сомнений в том, что говорящий ждет не только согласия собеседников, но их немедленной реакции. С изъятием частицы *wohl* эти высказывания утрачивают семантику почти полной уверенности говорящего в своей правоте и превращаются в обычные вопросительные предложения.

Особую группу вопросительных предложений с модальной частицей *wohl* составляют предложения оценочного характера, в которых говорящий дает своему собеседнику всегда отрицательную характеристику, где ответа на свои высказывания, говорящий не ожидает:

Du bist wohl verrückt geworden?

Предложения этого типа вообще не содержат вопроса, частица *wohl* лишь несколько смягчает категоричность высказывания, придавая ему характер предположения. Эти экспрессивные, эмоционально насыщенные предложения часто встречаются в языке в виде восклицательных предложений.

«Was reden Sie da» sagte ich unwirsch vor Betroffenheit. «Sie sind ja wohl nicht gescheit, Bosskov! » (Noll: 35).

Модальная частица *etwa* употребляется говорящим, когда он убежден в нереальности, невозможности высказанного им предположения. Частица *etwa* в вопросе ясно показывает собеседнику, что говорящий ждет отрицательного ответа на свой вопрос:

Soll sie sich etwa dem Sohne fügen? Etwas tun, was sie nicht für richtig halt?

Говорящий уверен в отрицательном ответе собеседника. Он хорошо знает своего друга, чтобы думать, что тот читает книгу Карла Мая. Если говорящий в вопросе с частицей *etwa* употребляет отрицание, то этим он показывает, что он ждет от собеседника отрицательного ответа и, тем самым опровержения высказанного отрицания. Например:

«Na und? Entspricht das etwa nicht deinen Wünschen? » (Fallada: 76).

Семантику модальной частицы *etwa* в вопросительных предложениях можно определить как «опровержение высказанного предположения». С изъятием этой частицы семантика предложения утрачивается, оно превращается в обычный вопрос, который отрицательного ответа собеседнику не подсказывает.

Модальная частица *auch* в вопросительном предложении показывает, что говорящий считает некоторое обстоятельство, о котором идет речь, непременным условием для достижения желаемого результата; он хочет услышать от своего собеседника подтверждение своего предположения, ибо только в этом случае дальнейшие события могут развиваться.

«Und nun komm, wir wollen jetzt essen gehen». «Wohin wollen wir den gehen?» fragte ich. «Zu Alfons. Ich muss all das wiedersehen». «Gut!» sagte ich. «Aber hast du auch den richtigen Bärenhunger? Zu Alfons kann man nicht gehen ohne Hunger. Erwirfteinsonstraus» (Remarque: 79).

Вопрос носит явно шуточный характер; дети знают, что перед празднованием рождества чистить бы не обязательно, именно поэтому они восторженно кричат «Нет», но вообще на вопросы с частицей *auch* говорящий только тогда ждет отрицательного ответа, когда в самом вопросе содержалось отрицание. В этих случаях отрицательный ответ является подтверждением предположения говорящего. Приведенные вопросы без частицы будут иметь почти такой же смысл, так как интонация и контекст помогут собеседнику правильно понять говорящего. Но наиболее точно и целенаправленно семантику «желание говорящего убедиться в наличии условий для достижения желаемого результата» все-таки передает модальная частица *auch*.

Таким образом, можно сказать, что модальные частицы рассмотренной группы обладают вполне определенным семантическим содержанием, преобладающим компонентом которого являются эмоциональные и субъективно-модальные моменты. Модальные частицы уточняют эмоциональную окраску предложения, позволяют более правильно понять намерения говорящего, его ожидания по отношению к реакции и поведения собеседника. С изъятием модальных частиц эти семантические компоненты проявляются в гораздо меньшей степени или отсутствуют.

Литература:

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. М., 2004.
2. Адмони В.Г. Строй современного немецкого языка. Л., 1986.
3. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построения. Л.: Наука, 1986.
4. Арсеньева Л.Г., Е.В. Гасилевич. Грамматика немецкого языка. М., 2004.
5. Востоков А.Х. Русская грамматика. М., 2011.
6. Волобуев Н.И. Синонимия в системе падежей современного немецкого языка. М., 1994.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
8. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.
9. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М.: Просвещение, 2001.
10. Греч Н.И. Практическая русская грамматика. М., 1989.

ПРЕЗЕНТАЦИИ В ФОРМАТЕ PREZI

Аннотация: Рассматриваются возможности использования веб-сервиса Prezi, для создания интерактивных мультимедийных презентаций с нелинейной структурой.

Ключевые слова: Презентация, PowerPoint, веб-сервис, Prezi, технологии, альтернатива

Abstract: The possibilities of using the Prezi web service to create interactive multimedia presentations with a non-linear structure are considered.

Keywords: Presentation, PowerPoint, web service, Prezi, technology, alternative

В наши дни трудно представить современный урок без использования компьютерных технологий, в особенности, без использования мультимедийных презентаций PowerPoint.

Презентация PowerPoint или Microsoft PowerPoint – это программа, предназначенная для создания и проведения презентаций. Здесь можно легко и быстро создавать яркие, наглядные презентации, оформленные картинками, таблицами, чертежами и т.д. Ею с удовольствием пользуются преподаватели, студенты и школьники.

PowerPoint входит в пакет Microsoft Office, но появилась на свет эта программа, в свое время, совершенно независимо от этого компьютерного гиганта. Идея создания графических электронных материалов возникла еще в далеком 1984 году. В течение второй половины восьмидесятых были выпущены версии этой программы для Apple Macintosh. И только после приобретения ее Майкрософтом в 1990 году она появилась в его офисном пакете. С тех пор PowerPoint является неотъемлемой частью любого офиса от Windows.

Создание электронных презентаций в PowerPoint оказалось делом интересным и привлекательным, благо, что интерфейс и панель инструментов здесь очень похожи на другие офисные приложения. Благодаря чему создавать презентации и осваивать новые функции программы может любой даже неопытный пользователь.

Prezi - самая известная альтернатива PowerPoint. Создатель этого облачного сервиса, архитектор и дизайнер Адам Сомлай-Фишер, в 2009 году первым придумал способ отойти от «линейных» презентаций. Изначально у сервиса была необычная бизнес-модель: пользователи платили за то, чтобы их презентации не находились в открытом доступе. Сейчас компания работает по системе «фримиум», когда пользователи платят за расширенные функции. Компания постоянно совершенствует свой сервис.

Prezi— это веб-сервис, с помощью которого можно создать интерактивные мультимедийные презентации с нелинейной структурой. Сервис для создания презентаций Prezi.com предлагает большое количество возможностей для визуализации презентаций, посредством использования видеоматериалов, графики и др. Работа веб-сервиса Prezi основана на технологии масштабирования (приближения и удаления объектов). В отличие от «классической» презентации, выполненной в Microsoft PowerPoint или OpenOffice Impress, где презентация разбита на слайды, в Prezi основные эффекты связаны не с переходом от слайда к слайду, а с увеличением отдельных частей этого же слайда.

Широкое использование иллюстративного материала и Flash анимации в презентациях позволяет легко и доступно представить новую лексику, не прибегая к переводу на родной язык. Необходимо тщательно выбирать оптимальные пути введения новых лексических единиц. Этап предъявления начинается с введения новых слов на отдельном слайде и фонетической отработки данного лексического материала, который сопровождается звуковыми файлами, что, в свою очередь, позволяет осуществить многократное повторение сложных лексических единиц за диктором. Это позволяет формировать графический образ слова одновременно с его звуковым образом. Такой способ предъявления лексики позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося – и тех, у кого больше развита слуховая память, и тех, у кого преобладает зрительная память. После этого раскрывается значение каждой лексической единицы и даются примеры ее использования в словосочетаниях или предложениях на этапе объяснения и закрепления. В презентациях часто используется самый распространенный способ семантизации лексики – демонстрация соответствующей картинке в тех случаях, когда изучаются слова, обозначающие конкретные предметы. Объяснение сложных грамматических явлений превращается в веселое и увлекательное путешествие, гарантирующее высокую степень понимания и усвоения грамматических структур и форм. Например, усвоение степеней сравнения прилагательных происходит эффективнее с опорой на познавательный интерес учащихся и их стремление к изучению нового.

Несомненно, презентации в формате Prezi имеет много преимуществ по сравнению с PowerPoint. Мы сравнили структуру обоих форматов и можем с уверенностью сказать, что презентации в формате Prezi идеально подходят для использования на уроках французского языка с целью повышения мотивации учащихся не только к французскому языку, но и для других уроков иностранного языка в целом.

Сравним плюсы и минусы презентаций в формате Prezi и Power Point:

Практически все традиционные презентации построены по принципу перечисления фактов. Один элемент презентации сменяется следующим. Первый раздел сменяется вторым. И мы полагаем, что ученикам такая презентация будет совершенно не интересна.

Презентация Prezi сразу показывает общую структуру презентации, указывает конечную цель и показывает путь достижения цели.

- Все элементы презентации отображаются на одном большом листе. Это основное отличие презентаций Prezi от Powerpoint. В Prezi мы не создаем набор отдельных слайдов, а все элементы презентации располагаем на одном листе. Затем разные составные части презентации (текстовые блоки, картинки, видео, геометрические фигуры) объединяем в отдельные кадры и задаем последовательность их воспроизведения.

Т. е. учитель сразу показывает связи между отдельными частями презентации и у него появится возможность перемещаться по всему холсту и, кроме того, изменять масштаб элементов презентации. Это свойство называют – Prezi нелинейная презентация. Преподаватель нагляднее разъяснит аудитории свои мысли переходя от общего обзора к деталям, подчеркивая и конкретизируя рассматриваемые проблемы.

- Элементы презентации Prezi располагаются под разными углами и поворачиваются. Это тоже является существенным отличием презентаций Prezi от Powerpoint, в котором все слайды и элементы слайдов располагаются только горизонтально. Своим необычным расположением и переходами между изображениями, расположенными под разными углами, мы привлечем внимание учащихся.

Если презентация PowerPoint демонстрируется не на том компьютере, где она создавалась, начинаются проблемы. Нет никакой гарантии, что текст отобразится нормально. Немного другая ширина букв или межбуквенного расстояния в одноимённом (или автоматически подставленном) шрифте – и часть текста улетает за край слайда. «Внедрение шрифтов» в презентацию PowerPoint, к сожалению, не даёт полной защиты. Даже в этом случае внешний вид текста продолжает меняться в зависимости от настроек системы и установленных шрифтов. Prezi выгодно отличается на этом фоне. Т. е.

- Все шрифты крепко «зашиты» в программу просмотра, которая не обращается ни к одному системному шрифту. Можно быть уверенным: любая надпись будет отображаться именно так, как её сделали. На любом компьютере или мобильном устройстве.

Вставка видео в PowerPoint – еще одна проблема. Даже если вы не напутали с форматом кодирования видео на компьютере может не сработать.

Prezi – это полноценный «сам себе плеер», не только для файлов, но и для видео.

- В презентации Prezi можно разместить ролик из YouTube или с компьютера. Можно быть уверенным: если видео воспроизводится на одном компьютере, оно точно запустится на всех остальных.

- Видеосюжеты в презентации Prezi встраиваются в специальном оформлении, поворачиваются и до поры до времени прячутся от зрителей, например, видеоролик, встроенный в экран компьютера или телевизора привлекает внимание, лучше воспринимается учениками, подчеркивает профессионализм преподавателя.

- В презентации Prezi можно встраивать звук не только для всей презентации, но и для отдельного кадра. Из презентации можно сделать целое кино, показывать и рассказывать. Это свойство презентаций Prezi пригодится при создании продающих презентаций, размещаемых в интернете, предназначенных для рекламы товаров и услуг.

- В презентациях Prezi легко менять порядок воспроизведения элементов презентации. Не понравилось, появились новые идеи, нашли ошибку – все можно быстро исправить.

У презентаций PowerPoint есть еще одна проблема. Достаточно сложно выстроить слайды таким образом, чтобы показать разные пути развития событий и вернуться к определенному слайду во время проведения презентации.

- В Prezi демонстрацию можно специально построить так чтобы возвращаться в какую-то исходную точку и идти в другом направлении используя масштабирование элементов презентации. Таким способом можно наглядно показать различные варианты решения конкретной проблемы.

Готовую презентацию Prezi размещают в интернете, скачивают на компьютер и, соответственно, демонстрируют либо из интернета, либо с компьютера. Учитывая то, что презентация создается и хранится в интернете, презентацию Prezi легко встроить на сайт.

Таким образом, можно сделать вывод, что презентации в формате Prezi имеют множество плюсов в отличие от PowerPoint.

Следовательно, технологии данного вида позволяют представлять информацию максимально эффективно. Основным отличием презентации от остальных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием и интерактивность, т.е. способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя. Вариант презентации может быть помещен в сети Интернет. Prezi презентации дают прямой доступ к информации. Пользователь может сразу видеть все содержание и переходить к тому, что его заинтересовало. Извлечение информации не будет связано с затратами большого труда и времени. Использование Prezi может вдохнуть новую

жизнь в планы старых уроков и увеличить мотивацию учащихся только в том случае, если учитель знает, как грамотно применить его ресурсы соответственно с учебным планом. Внедрение в практику преподавания новых информационных технологий повышает профессиональную компетенцию преподавателя в области методики преподавания французского языка и повышает эффективность преподавания иностранного языка.

То есть, можно с уверенностью сказать, что презентации в формате Prezi являются прекрасной альтернативой программе PowerPoint. Сравнив обе программы по созданию мультимедийных презентаций, мы можем отметить только плюсы презентаций в формате Prezi. Пользователи могут создавать индивидуальные работы, в Prezi есть все необходимое для создания своих интересных, веселых, нескучных презентаций, что и будет мотивировать учащихся иностранные языки.

Литература:

1. Магомедова М.М. Разработка презентаций, созданных с помощью онлайн-сервиса prezi.com/ // Сборник Международной научно-практической конференции «Современные проблемы управления и регулирования: инновационные технологии и техника» / Наука и Просвещение / Международный центр научного сотрудничества
2. <http://fb.ru/article/254543/kompyuternaya-prezentatsiya---eto-opredelenie-etapyi-sozdaniya-istoriya-i-vidyi>

Магомедова П.Г., Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)

ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

***Аннотация:** В статье отображены результаты исследования парцеллированных конструкций как многоаспектного явления, позволяющего выделить и актуализировать семантически значимые отрезки информации. Рассматривается использование парцелляции во французской прозе с позиции их грамматических и семантических особенностей. Анализируются разновидности парцеллированных конструкций и способы их выражения.*

***Ключевые слова:** парцелляция, парцеллированная конструкция, члены предложения, функционирование парцелляции, способы выражения.*

***Abstract:** The author presents the results of parceling as a multidimensional phenomenon allowing updating and emphasizing a semantically meaningful segment of information. The author*

considers the use of parceling in French prose from the position of their grammatical and semantical features analyzes structural types of parceling and ways of its expression.

Keywords: *parceling, a detached construction, parts of a sentence, functioning of detached construction, ways of expression.*

Исследование парцелляции началось в 60-е годы XX века. Фундаментальными трудами в изучение теории парцелляции стали труды Ю.В. Ванникова и А.Ф. Евремова. Затем появились работы Е.А.Иванчиковой, А.П. Сквородниковой, многих других ученых, чьи труды помогли понять природу и особенность парцелляции. Ю.Ванников раскрыл и описал явление парцелляции, сформулировал определение этого феномена, выделил различные по структуре типы парцелляции, охарактеризовал их особенности [Ванников 1965].

Немалый вклад в изучение данного явления внес профессор А.Ф. Ефремов. Им было определено содержание термина «парцелляция». Парцелляция, в его понимании, это прием, который «как бы разламывает предложение на части, превращая их в эквиваленты самостоятельных предложений» [Ефремов 1951: 76].

С наступлением XXI века интерес к парцеллированным конструкциям возрастает в связи с появлением новых подходов изучения языковых единиц. Изучается применение парцелляции в различных жанрах, ее синтаксические и текстообразующие особенности. Однако на данный момент в лингвистической литературе термин парцелляции трактуется по-разному. Некоторые исследователи видят в явлении парцелляции присоединение элементов высказывания в результате развития сообщаемой мысли [Гак 2000: 775]. В некоторых трудах он употребляется как синоним слова «членение» и, следовательно, служит обозначением для разнообразных способов сегментации речевого потока на синтагматические единицы (слова и их сложные эквиваленты, предложения и сверхфразовые единства) [Копнина 2006: 279].

В рамках данной статьи мы понимаем под парцелляцией, синтаксический прием, суть которого заключается в членении одного предложения на самостоятельные высказывания, которые образуют парцеллированные конструкции при основном высказывании.

Парцеллированная конструкция состоит из основной части, где реализуется структурно господствующая часть предложения, и из парцеллята (отчлняемой части), где реализуется структурно зависимая часть [Копнина 2006: 285]. При этом парцеллированная конструкция содержит всегда одну базовую часть, в то время как количество парцеллятов не ограничено [Гумовская 2000: 250].

Нередко СМИ и художественная литература используют парцелляцию для организации эмоционального содержания текста, создания эмоционального напряжения и

выражения авторской оценки события. Иногда парцелляция служит формой художественного выражения внутренней жизни персонажей, соединяя в целое различные элементы текста и связывая текст с внетекстовой действительностью.

Итак, парцелляция является универсальным синтаксическим средством, которое применяется как в разговорной речи, так и в художественном тексте и публицистики.

Ils peuvent peut-être toucher son voisin. Mais indirectement. (Le Figaro, 16.05.1999)

В современной художественной литературе парцелляция пользуется популярностью, и многие авторы широко прибегают к этому приему, так как он позволяет усилить смысловые и экспрессивные оттенки значений, усилить авторские акценты.

Toutes les marques de tailleur ou de chemisier sont arrachées. Pas de papiers. Pas de portefeuille. (Simenon G, p13)

Изучение литературных источников по проблеме парцелляции позволяет выделить следующие ее функции, которые наиболее распространены в художественной литературе и масс-медиа:

1. Передача авторского замысла и авторской модальности, не допускающая вариативности [Гак 2000: 381];
2. Создание нового рематического центра (или нескольких рематических центров) [Копнина 2006: 280];
3. Эмфатическая функция [Брандес 2004: 306];
4. Передача эффекта «сопричастия», «соучастия» благодаря тому, что, парцелляция содействует спонтанности и естественности высказывания [Брандес 2004: 306];
5. Изобразительная функция, когда при использовании парцелляции усиливается художественно-образная конкретизация изображаемого [Данилевская 2006: 481];
6. Характерологическая функция, т.е. парцелляция выступает как средство имитации речевой манеры автора или персонажа [Данилевская 2006: 481];
7. Функция усиления эмоционально-оценочных смыслов при выражении иронии, сарказма, одобрения, осуждения, и т.п. [Данилевская 2006: 481];
8. Концептуализирующая функция, связанная с выделением ключевого слова художественного текста, входящие в поле авторского концепта [Фадеева 2011: 251].

Изучая творчество разных французских писателей, мы обратили внимание на их особую любовь к употреблению парцеллированных конструкций как к средству выражения авторской интенции и организации художественных образов. Так, в романе Анны Гавальды «Ensemble, c'est tout» и детективе Жоржа Сименона «Le port des brumes» мы классифицировали найденные нами примеры парцеллированных конструкций по функциям и по видам. Исследование функционирования парцелляции однородных членов

позволил выявить ее некоторые функции. Так, при наличии повторяющейся отрицательной частицы-интенсификатора данная конструкция служит средством выделения с эмфазой:

Et on ne lui connaît pas d'ennemis ! Pas d'aventures ! Pas de passions ! (Simenon, p.15)

Функция парцелляции проявляется в эмфатическом выделении однородных членов предложения, представленных существительными (*pas d'aventures! pas de passions!*). Кроме того, использование отрицательной частицы *pas* придает большую интенсивность эмоциональности высказывания.

Приведем пример подобной конструкции из романа Анны Гавальды «Ensemble, c'est tout» *Il y avait bien longtemps que tu n'en mangeais plus, mais tu le prenais quand même ... Pour l'habitude... Et pour les oiseaux.* (Gavalda, p. 103)

В парцеллированной части повторяется предлог *pour* с дальнейшим синтаксическим распространением и последующей парцелляцией однородных членов. В данном примере автор использует один из часто встречающихся семантических типов парцеллированных обстоятельств, обстоятельство цели. Обстоятельства *pour l'habitude* и *pour les oiseaux* указывают на причину, по которой Полетта Лестафье каждый день покупает хлеб, хотя она давно его уже не ест.

Характерологическая функция, реализующаяся в ниже приведенном примере из романа Сименона, состоит в том, чтобы показать внутреннее состояние персонажа и передать напряженность момента в коммуникативной ситуации от субъективного к объективному, от лингвистического к неязыковому. Заметим, что парцеллированные конструкции стоят в начале фрагмента, что акцентирует их содержательную важность.

Des signes négatifs. Le silence. Le regard de Maigret revenait sans cesse vers Martineau. (Simenon p.25)

Вынесение в парцеллы однородных элементов выполняет функцию «монтажа эпизода»: *Nouvelle année, mêmes corvées. Mêmes cireuses trop lourdes, mêmes aspirateurs toujours bouchés, mêmes seaux numérotés (« plus d'histoires, les filles ! »), mêmes produits âprement négociés, mêmes lavabos bouchés, même Mamadou adorable, mêmes collègues fatiguées, même Jojo survoltée... Tout pareil.* (Gavalda, p.215)

Парцеллированная конструкция представляет собой перечисление, при котором первый парцеллированный член оторван от основной части точкой. Вследствие использования знаков препинания, увеличивается пауза между однородными членами предложения. Все однородные элементы усиливают эмоциональное восприятие окружающей действительности героиней, создают нервное напряжение и определенный ритм. Таким образом, конструируется ироническое осмысление самой действительности.

Нами были выявлены примеры с парцеллированными обстоятельствами времени, фокусирующие внимание на временной рамке событий.

Les bleus de Paulette n'étaient jamais bleus. Ils étaient jaunes, verts ou violacés et restaient longtemps sur son corps. Bien trop longtemps. Plusieurs mois quelquefois... (Gavalda, p.145)

Et puis rester en France, continuer de perdre un kilo par service et de le reprendre en bières juste après. Continuer d'obéir. Toujours. Tout le temps. (Gavalda, p160)

В результате анализа структуры парцеллированных обстоятельств были выявлены наиболее распространенные части речи, входящие в парцеллированные фрагменты: существительные, как правило, с предлогами или частицами:

Toutes les marques de tailleur ou de chemisier sont arrachées. Pas de papiers. Pas de portefeuille. (Simenon, p.8)

Il aimait la vitesse. Il aimait vraiment ça. Plus que tout au monde. Plus que les filles, même. (Gavalda, p.230)

Преобладание данных конструкций объясняется широким спектром значений, передаваемых этими сочетаниями: время, место, цель, причину, следствие, уступку и т. д., а также их независимостью от лексико-семантического типа и семантики сказуемого.

Итак, изучив парцеллированные конструкции, мы пришли к заключению, что этот феномен не имеет единой интерпретации в лингвистической литературе и является синтаксическим явлением, широко используемым писателями, публицистами, журналистами. Мы рассматриваем парцелляцию как особый тип функционального и структурного обособления внешней речи, отражающего внутренний импульс либо автора, либо персонажей, участвующих в коммуникации. Она затрагивает сферу эмоциональных настроений, переживаний, оценок и включает соотношение контекста слов, контекста образов и контекста идейно-эмоциональных мотивов. Исходя из этого, изучение данного процесса является актуальной проблемой в современной лингвистике. Исследовав парцеллированные конструкции на примере романов А.Гавальды и Ж.Сименона, мы выявили основные функции парцеллятов во французской прозе: они служат средством организации и передачи смысловых и экспрессивных оттенков значения двух пластов текста поверхностного и глубинного, порождая эффект особой эмоциональной содержательности и многозначности. Парцеллироваться могут все семантические разновидности обстоятельств. Наиболее распространенными семантическими типами в нашем материале являются парцеллированные обстоятельства цели и времени. Основная форма выражения парцеллированных обстоятельств – имена существительные с предлогами и частицами.

Литература:

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004.
2. Ванников Ю.В. Явление парцелляции в современном русском языке. Автореферат канд.дисс., М., 1965.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. М.: Высшая школа, 2000.
4. Гумовская Г.Н. Ритм как фактор выразительности художественного текста: На материале английского языка: дисс. ... докт. филол. наук. – М.: МПГУ, 2000.
5. Данилевская Н.В., Трошева Т.Б. Стилистические ресурсы синтаксиса (синтаксическая стилистика) // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с. – С. 474-482.
6. Ефремов А.Ф. Язык Н.Г. Чернышевского // Ученые записи Саратовского гос. пед. ин-та. Кафедра рус.яз. 1951. Вып. 14. С. 74-78.
7. Копнина Г.А. Парцелляция // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с. – С. 279-282.
8. Фадеева Л.В. Функции парцеллированных конструкций в немецких художественных текстах // Вестник МГИМО-Университета – М., 2011.

Магомедова Р.М., Рабаданов Г.М. (Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ РЕНИХ КЛАССОВ

***Аннотация:** В данной статье рассматривается проблема использования коммуникативной грамматики для усовершенствования речевой деятельности учащихся на среднем этапе обучения. В статье показано, что коммуникативные занятия являются неотъемлемой частью овладения иностранным языком. Проанализировано понятие коммуникативной грамматики, коммуникативной методики обучения и использование её в самом процессе обучения (посредством проведения предложенных упражнений).*

***Ключевые слова:** коммуникативная грамматика, коммуникативный метод обучения, активизация речи, упражнения*

***Abstract:** This article deals with the problem of using communicative grammar to improve the speech activity of students at the middle stage of education. The article shows that communicative classes are an integral part of mastering a foreign language. The concept of communicative grammar, communicative teaching methods and its use in the learning process (through the proposed exercises) is analyzed.*

***Key words:** communicative grammar, communicative teaching method, speech activity, excercises*

Освоение грамматики преподносится как важнейшая часть из всех видов речевой деятельности, образование, совершенствование и развитие которой, является главной

задачей при обучении иностранным языкам. Эффективное овладение иностранным языком на уроке произойдет только тогда, когда учебный процесс организован так, чтобы ученики как можно точнее моделировали условия реального языкового общения. Для того, чтобы улучшить возможности предмета в решении данной задачи необходимо составлять учебный процесс на коммуникативной основе.

Коммуникативная грамматика – это описание языка, которое раскрывает правила функционирования единиц языка в речи в зависимости от содержания высказывания. Иными словами, коммуникативная грамматика изучает значимые составляющие языка в соответствии с коммуникативной деятельностью говорящего, с главной целью - помочь учащемуся избавиться от языкового барьера. Данный подход не является новоизобретённым. Он появился в Европе ещё в 60-х г. прошлого века, а в нашей стране приобрёл известность примерно в 90-х г., в то время когда требовались изменения в теории обучения иностранному языку. В основе развития коммуникативного подхода к обучению иностранных языков лежит коммуникативная теория языка. Цель обучения языка, по мнению социолингвиста Хаймса Делла, заключается в «коммуникативной компетенции». Хаймс утверждал, что владение грамматическим строем и лексики не предполагает владение языком, необходимо наличие представления о социальном и культурном контексте коммуникации. «Существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [Сысоев 2013:278]. Хаймс изобрёл этот термин, в противопоставление коммуникативной точки зрения на язык теории компетенции Хомского (Chomsky), считавшего, основной задачей теории языка – описать абстрактные способности говорящего, которые помогают ему создавать грамматически правильно построенные высказывания на иностранном языке. Но так как теория языка должна рассматриваться как часть более общей теории коммуникации и культуры, то для Хаймса такой подход не даёт ожидаемого результата. Теория коммуникативной компетенции Хаймса стала обозначением того, что важно знать говорящему, чтобы быть понятым в том или ином речевом обществе. основополагающей целью обучения является не столько овладение иностранным языком, сколько поиск средств для решения коммуникативных задач. Очевидно, что запоминание учениками отдельных фраз, выражений или предложений не может рассматриваться как комплексное знание языка. Для достижения поставленных результатов необходимо прежде всего принести изменения в структуру обучения, а именно, выделить в педагогическом процессе время на живое общение и воспринимать это общение как средство обучения. При освоении языка важно учитывать не только лексические, но и грамматические особенности. Грамматика считается

важнейшим пунктом при освоении иностранного языка, т. к. без освоения элементарных грамматических правил невозможно осуществление самой коммуникации.

«Коммуникативная методика обучения английского языка больше нацелена на практические надобности: грамматика – в очень ограниченном виде по мере необходимости, лексика - по мере надобности для практических заданий, практика в виде диалогов и жизненных ситуаций» [Сурженко 2015:10].

Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и ситуативной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются и усваиваются не как “формы” и “структуры”, а как средства выражения определённых мыслей, отношений, коммуникативных намерений и введение их в речевую ситуацию. Следует отметить, что освоение грамматики не должно ограничиваться лишь чтением правил и списыванием упражнений, ведь тренировочные задания подобного типа сами по себе не способны полностью научить быть участником коммуникации. Несомненно, не стоит приуменьшать значение отработки отдельных грамматических единиц и структур, посредством определённых заданий, что также является необходимой частью обучения. Но для того чтобы приобрести навыки требуемые для общения, немаловажно развивать умения спонтанной коммуникации посредством специальных коммуникативно – ориентированных упражнений, которые, к сожалению, не так уж и часто встречаются в учебниках английского языка. Поэтому, преподаватели сами должны создавать учебные речевые ситуации, коммуникативные задания и игры.

«Игровой энергичный темп позволяет развить скорость мышления человека, это тренирует его готовность запоминать языковой материал, развивает темп речи человека. Во время игр на уроках по иностранному языку дети могут практиковать свою речевую деятельность, автоматизировать навыки и расширять свои способности» [Пучкова 215:119]. Только в том случае, когда педагог правильно подбирает и организует игры и занятия, происходит реализация поставленных задач. Для этого необходимо соблюдение следующих пунктов во время проведения игр, направленных на развитие коммуникативных навыков:

- 1) одна и та же игра организовывается несколько раз с небольшим интервалом времени, при этом используется разная лексика;
- 2) игру начинает учитель в качестве ведущего, а после эта задача может быть переложена на ученика с хорошо развитым определённым уровнем языка;
- 3) для достижения лучшего результата игра должна носить соревновательный характер, т.е. во время игры приветствуется дух конкуренции;

4) использование лексики, соответствующей уровню знаний языка на определённом этапе (или соответствующей теме урока);

5) не только учитель, но и ученики должны своевременно и тактично указывать другу на ошибки.

Рассмотрим более подробно игры, применяемые для учащихся средних классов, на уроках английского языка.

Например, игра Hot Seat направлена на развитие навыков говорения и фонетики английского языка. В этой игре ученики делятся на две команды. Причем один садится лицом к классу и спиной к доске. На доске заблаговременно записывается группа слов для каждой из команд. Затем ученики по одному садятся напротив студента на Hot Seat и пытаются ему помочь отгадать слово, написанное на доске. Слово нельзя рисовать на бумаге или как-то обозначать его форму жестами, можно лишь объяснять его значение или использовать синонимы для его описания на английском языке. Для каждого студента выделено определённое время. Выигрывает та команда, которая первой отгадала все слова на доске.

Студентам предлагаются таблицы и список неправильных глаголов. Студенты заполняют таблицы первой формой глаголов. Правила игры похожи на крестики-нолики, но поставить крестик или нолик можно:

а) назвав формы неправильных глаголов;

б) сказав предложение с этим глаголом в изучаемой грамматической структуре (PastSimple, Present\PastPerfect или PassiveVoice).

Студентам предлагается расшифровать предложение, каждое слово которого представляет собой дефиницию. Например,

A person who commits wrongful or criminal deception intended to result in financial or personal gain (A fraudster) takes a dishonest scheme (uses a scam) to cunningly deceive (to trick) human beings in general (people) a conjunction used to connect words (and) gains possession (takes) belonging to them (their) coins and banknotes collectively (money).

Ученикам предлагается зашифровать предложение, используя дефиниции.

Таким образом, коммуникативные игры должны быть неотъемлемой частью обучающего процесса, т.к. они провоцируют общение, позволяют ученикам обмениваться знаниями и накапливать опыт в общении.

Исходя из вышеупомянутого, о грамматике можно говорить как о фундаменте языкового развития. Ее изучение необходимо для овладения всеми видами речевой деятельности. В нашем обществе высока потребность именно практического владения иностранным языком, а коммуникативная грамматика главным образом нацелена на то,

чтобы помочь учащемуся избавиться от языкового барьера. Было отмечено, что при обучении традиционных грамматик иностранного языка учащиеся далеко не всегда способны понять ни значимости заучивания грамматических терминов и конструкций, ни целей грамматического анализа. В связи с этим, на современном этапе обучения иностранного языка важная роль отводится использованию коммуникативного подхода при овладении языка.

Литература:

1. <https://angliyskiyazik.ru/9-luchshih-igr-na-urokah-angliyskogo-yazyka/>
2. Кобышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения [Текст] / А. В. Кобышева. — М.: Просвещение, 2007. — с.352
3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях — М: Еврошкола,2004.

Магомедова Т.М., Рабаданов Г.М. (Махачкала)

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы обучения английскому языку учащихся младших классов с помощью использования различных современных технологий. Автор акцентирует внимание на особенности внедрения игровой технологии как наиболее эффективного способа обучения детей раннего школьного возраста.

Ключевые слова: цель обучения, технологии обучения, мотивы, средства, гуманистическая направленность, средства, формы обучения

Abstract: The article deals with the issues of teaching English to primary school students through the use of various modern technologies. The author focuses on the features of the introduction of game technology as the most effective way of teaching children of early school age.

Key words: the aims of teaching, teaching technologies, motives, means of teaching, humanistic orientation, forms of teaching

Как известно, мотивация к какому-либо процессу обучения формируется в младших классах, поэтому очень важно именно на начальной стадии преподавания иностранного языка подготовить учебный процесс таким образом, чтобы выработать познавательный интерес ученика и его творческую деятельность.

Как же можно получить подобный результат?

Наиважнейшим способом развития школы является гуманистическая направленность обучения, при котором главное место охватывает индивидуальный потенциал. Он предусматривает учет нужд и интересов обучающегося, исполнению дифференцированного способа к обучению.

На сегодняшний день в центре внимания – ученик, его личность и индивидуальный внутренний мир. Поэтому главная задача преподавателя – выбрать методы и технологии обучения в учебном процессе, которые наиболее соответствуют поставленной цели развития личности учащегося.

Главной целью обучения иностранным языкам является развитие и становление коммуникативной культуры учеников. А основная задача начальной школы — это развитие у обучающихся основ совокупности знаний, умений и навыков в области речевой коммуникации. Однако эта задача предусматривает не только присутствие у учеников практических умений, но и конкретных качеств ученика: коммуникабельности, раскрепощенности и активности на уроке. А принцип активности ученика в процессе подразумевается качество проделанной работы, получение знаний на уроке, наличие учения был и остается одним из важных в дидактике. Под этим понятием навыков и умений, и конечный результат. Подобная активность сама по себе появляется не часто, ее порождает управленческое воздействие педагога и структура педагогической среды, т.е использование педагогических технологий.

При выборе методов, средств и приемов обучения используются такие технологи как:

- технология личностно-ориентированного обучения;
- здоровье - берегающие технологии;
- развивающие технологии;
- игровые технологии;
- технологии проблемного обучения;
- технологии коммуникативного обучения иноязычной культуры;
- групповые технологии;
- информационно – коммуникационные технологии;
- технологии индивидуализации обучения [Селевко 2009: 49].

Исходя из качеств психологического развития учеников младшей школы, одно из которых состоит в преимуществе эмоциональной сферы над актуальной, в качестве самой эффективной педагогической технологии на раннем обучении английскому языку мы бы выбрали игровую технологию, так как ребенок младшего возраста очень любит играть. Обучая с помощью игр, мы обучаем не так, как нам легче и удобнее дать учебный материал,

а так, как школьникам естественно и удобно его принять. Игровая форма обучения, как никакая другая технология, служит применению различных приемов мотивации:

Мотивы общения: обучающиеся, вместе решая различные задачи, участвуя в игре, учатся общаться, учитывать и рассматривать мнение товарищей. Эмоциональные переживания в процессе игры способствуют укреплению межличностных отношений.

Моральные мотивы: все участники игры могут проявить себя, свои способности, умения, свой характер, волевые качества, свое отношение к ситуации, к людям.

Познавательные мотивы: каждая игра имеет хороший результат (окончание игры), побуждает учащегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели (нужно знать больше других). В игре команды все ученики изначально равны (нет отличников и троечников, есть участники игры). Результат зависит от самого игрока, степени его подготовленности, способностей, выдержки, умения, характера [Гальскова 2000: 19].

Игры устанавливают дифференцированный подход к учащимся, привлекают каждого ученика в работу, учитывая его интерес, уровень подготовки к предмету. Задачи игрового характера оснащают учащихся новыми ощущениями и выполняют развивающую функцию. Они могут быть разными по своему назначению, содержанию, способам организации и проведения. С помощью них можно решить какую-либо одну задачу (совершенствовать вычислительные, грамматические навыки и т. д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т. д.

Интересное задание, ориентированное на улучшение внимания и зрительной памяти ребенка, может быть использовано при изучении новой лексики, и употреблении этой лексики в соответствующем контексте. Ученикам предлагается вставить в слова пропущенные гласные буквы.

«Почтальон нес письмо и попал под дождь. Некоторые буквы размылись. Помоги почтальону восстановить письмо».

Например, при изучении темы «Семья» письмо может содержать короткий текст о семье, в котором «размыты» названия членов семьи:

МТНR, FTНR, SSTR, BRТНR, CSN, SN, NCL, GRNDPRNTS

Подобные тесты не сложно составить на различные темы. Ученики решают их с большим интересом, забывая, что выполняют контрольные работы, они подходят к ней, как к игре, и итоги радуют больше, чем на обычном словарном диктанте.

К другим видам обучения учащихся младшего школьного возраста иноязычному говорению, относятся следующие виды игр:

1. Расскажи о своей игрушке. Вопросы могут помочь тебе: Whattoy haveyougot? What colour is it? Is it big or little? Is it nice? Is it funny? Where is it? Do you like to play with it?
2. Прочитай письмо Майка другу из Африки. Скажи, что он пишет ему о своей собаке.
3. Задумай и опиши животное так, чтобы одноклассники догадались, кого ты задумал.

Образец: It's very big. It's grey. It's from Africa. It can run.

4. Как ты думаешь, что эти мальчики и девочки умеют делать хорошо, а что нет? (картинка).
5. Прослушай рассказ Дании и ответ на вопрос диктора. А теперь рас скажи о себе и о своем друге. Рассказ Дании поможет тебе (в качестве опоры используется звукозапись).

С последующим развитием у учащихся творчества и самостоятельности в процессе обучения их умению говорение правомерным представляется выполнение ими упражнений следующего характера:

1. Children like to play with toys and talk about them. Do you? Choose a partner to talk about toys. Here are some questions to help you:

Have you got many toys?

What toys have you got?

How many dolls have you got?

What colour is your ...?

What toys do you like to play with?

Who do you like to play with?

2. You know what Kitty does in the morning, in the afternoon and in the evening. Now she wants to know what you do every day. Tell her about it, please.

3. Do you want to know more about your classmates and their families? Ask them whatever you want. Let them answer your questions.

Эти упражнения составлены в русле личностно-ориентированного подхода в обучении младших школьников иноязычному речевому общению, что способствует усилению коммуникативной направленности уроков английского языка, а также развитию интеллектуальных способностей учащихся, их самостоятельности и креативности.

Младший школьный возраст (6-10 лет) является наиболее благоприятным для овладения иностранным языком. Используемые на раннем этапе обучения учащихся иностранному игры классифицируются на: подвижные, дидактические, игры - соревнования, ролевые

игры. Игры в учебном процессе - это один из способов для создания мотивов каждого речевого и неречевого действия детей как при обучении средствам общения, так и деятельности общения.

Все вышеизложенные приёмы, новые технологии, используемые на уроках и внеурочное время, предоставляют возможность ребёнку трудиться творчески, способствуют развитию любознательности, увеличивают энергичность, приносят радость, создают у ребёнка желание учиться.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранного языка. Пособие для учителя.- М. АРКТИ, 2000
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 2009.
3. <https://infourok.ru/doklad-sovremennie-tehnologii-obucheniya-angliyskomu-yaziku-v-nachalnoy-shkole-838465.html>

Маджидова Л. Р., Агларова З. М. (Махачкала)

КОНЦЕПТ «LIGHT» В ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»

***Аннотация:** Настоящая статья посвящена специфике концепта "light" в творчестве У. Шекспира. Для описания специфики концепта "light" были подобраны и систематизированы, выбраны и сгруппированы лексические средства выражения концепта "light" в знаменитой трагедии. Они являются, прежде всего, элементами индивидуальной языковой картины мира Шекспира, отражающими верования, убеждения, представления автора об окружающей его реальности, переработанные в специфичной творческой манере поэта.*

***Ключевые слова:** У. Шекспир, концепт «light», концептуальный анализ, стилистические средства, когнитивная лингвистика, трагедия.*

***Abstract:** This article is devoted to the specifics of the concept "light" in the work of W. Shakespeare. To describe the specifics of the concept "light", lexical means of expressing the concept "light" in the famous tragedy were selected and systematized. They are, first of all, components of individual language picture of Shakespeare's world, reflecting his beliefs and views of the surrounding reality, processed in a specific creative manner of the poet.*

***Keywords:** W. Shakespeare, concept "light", conceptual analysis, stylistic means, cognitive linguistics, tragedy.*

Термин «концепт» в лингвистике старый и в то же время новый. Еще недавно он воспринимался как абсолютно эквивалентный термину «понятие». По мнению многих лингвистов, концепт значительно шире, чем лексическое значение [В.И.Карасик, С.А.Аскольдов]. Другие исследователи полагают, что концепт соотносится со словом в одном из его значений [Д.С.Лихачев, В.П.Москвин]. Очевидно, что значение, концепт и понятие – разные термины. Так, концепт и понятие – два параллельных термина, принадлежащих разным наукам, но сходных по своей внутренней форме. Концепт являет собой относительно стабильный и устойчивый когнитивный слепок с объекта действительности, так как он связан с миром более непосредственно, чем значение. Слово же своим значением всегда представляет лишь часть концепта. Однако концепты актуализируются, прежде всего, средствами языка, словом, предложением, дискурсом. В нашей статье рассматривается специфика реализации авторского концепта "light» в отдельно взятой трагедии У. Шекспира. Объективация исследуемого концепта в основном лексическими единицами, обладающими значением света. Этот набор лексических единиц для концепта "light" представлен следующими словами: day, fire, light, "lightness, fair, Sun, Moon, Phoebus, fiery-footed steed, burn, bright, torch, golden, East, Aurora, twinkle, star, morn, beam, candle, lightning, shine, meteor, lamp.

Семантическим стержнем, объединяющим лексические единицы у концепта "light" является значение света. Причем четко прослеживается градуированность света по степени яркости: от едва различимых проблесков зари – *morn* – до ослепляющего пламени – *fire*, от слабого мерцания – *twinkle* – до царственного сияния солнца – *bright, burn, shine*. В этот ассоциативный ряд включено все, что дает свет или связано с ним: явления природы - *Sun, meteor, lightning, star*, - творения человеческих рук – *candle, torch, lamp* - продукт мифологизированного сознания – *Phoebus, Aurora*.

Употребление перечисленных лексических единиц можно наблюдать в примерах:

1. *We waste our lights in vain, like lamps by day (Hamlet:30),*
2. *she doth teach the torches to burn bright (Romeo and Juliet:5),*
3. *Gallop apace, you fiery-footed steeds, Towards Phoebus' lodging, such a waggoner (Romeo and Juliet:2),*
4. *Yond light is not day-light, I know it, I: it is some meteor that the Sun exhales (Romeo and Juliet:101).*

Как это ни парадоксально, но неотъемлемые атрибуты ночи, такие как луна, звезды, также соотносятся с концептом света, реализуя слабую степень его интенсивности:

1. *Earth-treading stars that make "dark" heaven "light" (Romeo and Juliet:18).*

Даже непогода имеет свои проблески в виде молнии:

2. *A lightning before death: o, how may I call this a lightning? O my love! My wife! (Romeo and Juliet:143).*

Таким образом, семантическое поле света в концепции Шекспира имеет многополярную структуру, связующим центром которой выступает нейтральная по интенсивности лексема "light". Остальные субстантивы образуют свои ядерные фреймовые конструкции в рамках семантического поля света. Самую частотную конструкцию представляет солнце, со всеми прилагающимися к нему атрибутами, такими как лучи, местоположение, а именно Восток и мифологическими эквивалентами: Sun, beam, streak, East, Phoebus, Aurora, morn, day. Включение лексических единиц day и morn во фрейм солнца оправдано тем, что в субъективном сознании смена времени суток неразрывно связана с восходом солнца. Следующие фреймы представлены луной: Moon, star, - пламенем: fire, torch, candle, lamp, lightning. Предикаты burn, fair, light, shine, bright и др. соотносятся в той или иной степени со всеми фреймами, выступая промежуточным звеном с функцией детализации свойств света, реализуемых субстантивами.

Несмотря на то, что тяга к свету естественна для человека:

1. *Give me the light: upon thy life I charge thee (Hamlet:140),*

свет может быть и нежеланным и награждается эпитетами - tedious, heavy, damned и tyrannous:

2. *Baked and impasted with the parching streets That lend a tyrannous and a damned light (Hamlet:46),*

3. *heavy lightness! (Romeo and Juliet:14), Not yet enjoyed; so tedious is the day (Romeo and Juliet: 85).*

Если же автор описывает состояние влюбленного, его чувства, то сама любовь становится синонимом света и радости, света, который получает самую высокую позитивную характеристику:

1. *My heart is wondrous light (Romeo and Juliet:121).*

В то же время любовное ослепление ассоциируется с темнотой ночи:

2. *To be consorted with the humorous night: blind is his love, and best befits the dark (Romeo and Juliet: 43).*

Присутствие же любимой озаряет светом весь мир:

3. *This vault a feasting presence full of light (Romeo and Juliet: 143),*

а образ любимого человека отождествляется с солнцем:

4. *But soft! What "light" through yonder window breaks? It is the East, and Juliet is the Sun (Romeo and Juliet: II, 2).*

Когда же перед нами описание возлюбленной, то здесь свет снова концентрирует всю положительную коннотацию:

1. *Arise fair sun and kill the envious Moon,
who is already sick and pale with grief,
That thou her maid art far more fair than she (Romeo and Juliet: II, 2).*

Очень интересна метафора, описывающая желание Джульетты поделить Ромео на маленькие звезды, чтобы придать неземную красоту ночи:

2. *That all the world will be in love with night
And pay no worship to the garish Sun (Romeo and Juliet: 85).*

3. *Bright angel, glorious to this night, white-upturned wondering* – это одни из немногих эпитетов, отождествляющих любимого человека с источником свет

Свойства концепта "light" активно используются Шекспиром для репрезентации других смыслов, особенно в описании внешности:

4. *It seems she hangs upon the cheeks of night as a rich jewel in an Ethiop's ear: Beauty too rich for use, for earth too dear (I, 5).*

5. *Two of the fairest stars in all the heaven, having some business do intreat her eyes to twinkle in their spheres till they return (II, 2).*

Поражает богатство стилистических приемов, используемых автором, для создания образов света в произведении. Среди фигур речи, к которым прибегает Шекспир, можно найти эпитеты, метафору, антитезу, аллюзию и многие другие, что создает многокрасочный, сложный световой мир в поэзии автора.

Подводя итоги, можно отметить, что описываемый концепт наделяется автором позитивными и негативными коннотациями в зависимости от контекста употребления, но все же концепт "light" обладает больше позитивными эмоционально-оценочными смыслами и представлен тем самым как фрагмент языковой картины мира.

Литература:

1. Аскольдов 1997 – С.А. Аскольдов. Концепт и слово // Русская словесность. М., 1997. С. 233
2. Карасик 2001- В.И.Карасик. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Сб. научных тр. Волгоград, 2001.С.3-16.
3. Лихачев 1983 – Д.С. Лихачев. Концептосфера русского языка. М.,1983. Т. 52, № 1.С. 77-79
4. Шекспир 2012 – У. Шекспир. «Ромео и Джульетта». Просвещение, 2012.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей учащихся, а также использование нетрадиционных форм урока на среднем этапе обучения английскому языку.*

***Ключевые слова:** урок, психологические и педагогические основы обучения гуманистический подход к изучению английскому языку, нетрадиционные формы урока, игра (виды игр).*

***Abstract:** This article deals with the development of student's creative abilities, as well as the use of non-traditional forms of the lesson at the middle stage of learning English.*

***Key words:** lesson, psychological and pedagogical foundations of teaching, a humanistic approach to learning English, non-traditional forms of the lesson, game (types of games).*

Развитие творческих способностей учащихся – важнейшая задача образования на всех этапах обучения. Известно, что любой вид творчества для ребенка – не просто приятное времяпрепровождение, но и мощный инструмент для развития интеллекта.

Одной из целей является «лично-ориентированная» модель взаимодействия, развития личности ребенка, его творческого потенциала. Современное образование подвергается глубоким переменам. В первую очередь, эти перемены касаются проблемы творчества, развития креативности мышления, формирования творческой личности, которая будет отличаться оригинальностью, неповторимостью.

В наше время существует единая модель, по которой строятся методы измерения творческих способностей - тесты. Но задания, данные в виде теста, ограничивают выявления потенциальных возможностей человека требованием однозначного ответа. Поэтому вместо тестов творческие способности должны оцениваться сами по себе (так называемые акты творчества).

Урок – это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в

процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников. [Бударный 2007: 54].

Деятельностная основа коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку реализуется в рамках гуманистического подхода к обучению, при котором создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в процессе деятельности. Эти условия сводятся к следующему:

- свобода выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник общения не остается без внимания остальных;
- участники общения свободны от критики, наказания за ошибки (они чувствуют некую безопасность) [Соловова 2005: 140].

Данный подход к обучению преодолевает характерные для учебного процесса познавательные барьеры, которые снижают мотивацию у учащихся и побуждают их к раздражительности.

Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике. Это означает, что учение, а точнее, взаимодействие учащихся между собой в процессе проведения урока является центром познавательной активности.

Нетрадиционные формы обучения вызывают большой интерес учащихся к предмету, повышают его мотивацию в обучении, формируют навыки коммуникативной компетенции, пополняют языковую базу, создают условия общения на иностранном языке. Во всех видах речевой деятельности (прослушивании, чтении, письме) присутствует коммуникативная компетенция. При проведении таких уроков допускается использование игр, материалов из сети, которые создают возможность так называемого «погружения» в языковую среду. Такие уроки выполняют функцию обучающего контроля и проводятся они после изучения какого-либо определенного материала, тематика которого как раз и задействована в ходе урока. На таких уроках создается необычная атмосфера, нетрадиционная обстановка, что помогает при снятии некоего психологического барьера, который создается на обычных уроках из-за ошибки сделать ошибку, поставить глагол в не ту форму, прочитать неправильно какое-либо предложение/слово. Такие уроки предусматривают различные формы работы: парные и индивидуальные. Обязательным условием проведения такого урока является участие всех учеников, их вовлечение в речевую деятельность и использование слуховой и зрительной наглядности.

Такие уроки помогают достигнуть различных целей методического, педагогического и психологического характера:

- создание положительной мотивации в изучении;
- осуществление контроля знаний учащихся по определенной теме;

- создание рабочей атмосферы на уроке, отличной от обычной;
- применение методов эмоционального и интеллектуального развития;
- минимальное участие учителя [Степанова 2004: 67].

Такие уроки являются органичным сочетанием образования, воспитания и развития. Они очень нравятся детям, что немаловажно. Но их нельзя проводить слишком часто, ибо они могут стать традиционными и снизить уровень эффективности.

Нетрадиционные уроки реализуются в таких методически эффективных формах, как урок-спектакль, урок-экскурсия, урок-праздник, урок-интервью, видео-урок и т.д.

Урок-проект.

Данный метод направлен на развитие активного самостоятельного мышления ребенка и прививания ему навыка запоминания и воспроизводства знаний, которые он получает на уроках, а также применение их на практике.

Например, урок-проект по теме «Myfamily».

Ученики делают работу по данной теме, собирая фотографии и описывая членов семьи:

Pupil: This is my father, he is thirty-nine.

В ходе урока учитель также может использовать различные виды упражнений для закрепления лексики по этой теме.

Урок-экскурсия.

Суть данного метода заключается в том, что ученик должен уметь провести экскурсию по городу и рассказать иностранцам о нашей самобытной культуре. Он предполагает использование культуроведческого материала о родной стране, а также призван формировать представления и культуре других стран.

Урок-спектакль.

Данная форма обучения является предполагает использование художественных произведений зарубежной литературы на уроках иностранного языка, что помогает совершенствовать произносительные навыки учащихся и создаёт коммуникативную, познавательную и эстетическую мотивацию.

Например, урок-спектакль «Cinderella». В процессе подготовки урока учитель распределяет роли таким образом, чтоб участие приняли все ученики.

Урок-праздник.

Эта форма проведения урока является интересной и плодотворной. Она способствует пополнению знаний учащихся о традициях и обычаях, существующих в англоязычных странах, развивает способности к иноязычному общению и навыки межкультурной коммуникации.

Урок-интервью.

Урок-интервью - это своеобразный диалог, цель которого-обмен информацией. На таком уроке, учащимся предоставляют определенное количество частотных клише, чтобы они могли использовать их автоматическом режиме.

Тема урока может включать отдельные подтемы в зависимости от поставленных задач. Например: «Мой выходной», «Кем я вижу себя в будущем», «Моя семья» и т.д.

Урок-мюзикл.

Развитию навыков социокультурной компетенции и ознакомлению с культурами англоязычных стран способствует урок-мюзикл.

Такие уроки создают благоприятную основу для эстетического и нравственного воспитания школьников, более полно раскрывают творческие способности каждого.

Существуют различные способы стимулирования детей к активности, но самыми эффективными являются игра, творчество и любопытство. Игра-особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она всегда предполагает принятие решения - как поступить, что сказать, как можно выиграть? У детей появляется желание решить эти вопросы, то есть у них обостряется мыслительная деятельность. А если ребенок при этом говорит на английском языке, это открывает богатые обучающие возможности. Все возрастные периоды со своими ведущими видами деятельности (младший школьный возраст - учебная деятельность, средний - общественно полезная, старший - профессиональная деятельность) не вытесняют игру, а включают ее в процесс развития ребенка.

В наше время игра - неотъемлемая часть обучения английскому языку, способствующая интенсивной практике. С помощью игр хорошо отрабатывается

произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования и устной речи. Игры могут быть использованы в начале урока или в конце для стимуляции, уменьшения напряжения после активной работы, для смены деятельности на уроке. Важно, чтобы игры доставляли радость, помогали в тренировке языковых явлений.

Рассмотрим некоторые категории игр:

1. Лексические игры. Такие игры тренируют учащихся в употреблении лексики в ситуациях, которые наиболее приближены к естественной обстановке; они знакомят детей с сочетаемостью слов; активизируют речемыслительную деятельность; развивают речевую реакцию.

Например, игра «Be Quick».

Один из учащихся начинает игру, сказав какое-либо слово по-английски. Представители команд по очереди быстро называют слово, которое начинается на последнюю букву предыдущего слова, например: good, dark, kind, doll, long т. д.

2. Грамматические игры. Эти игры призваны научить детей употреблять речевые образцы, которые содержат определенные грамматические трудности; они создают естественную ситуацию для употребления данного речевого образца; развить творческую активность и самостоятельность учащихся.

Hide – and – Seek in the Picture.

Цель: тренировка употребления предлогов места.

Необходима большая картинка с изображением комнаты. Водящий (один из учеников) “прячется” где-нибудь на картинке, пишет на бумаге, куда он спрятался и отдаёт её учителю. Дети, задавая водящему общие вопросы, “ищут” его на картинке.

3. Фонетические игры. Такие игры помогают в практике и развитии произносительных навыков: интонации предложений, фонем.

Игра «Найди рифму к словам». Учитель произносит слово, а дети должны найти к нему рифму. Необходимо иметь набор картинок с предметами, которые могли бы рифмоваться:

doll-ball dog-frog

snake-cake clock-cock

bee-tree see-we

mouse - house toy-boy

4. Орфографические игры. Данные игры помогают в практике написания английских слов. Часть игр может быть рассчитана на тренировку памяти учащихся, часть - на некоторые закономерности правописания.

Игра А «letter ladder»

Ведущий (учитель) пишет на доске короткое слово. Дети должны дописать под ним слово, которое длиннее данного на одну букву. При этом разрешено менять в каждом следующем слове любые буквы, кроме первой.

Например:

Me

Man

Moon

Month

Mother

Morning

Победителем становится тот, кто написал больше слов.

5. Творческие игры. Такие игры учат учащихся понимать смысл однократного высказывания, выделять главное в потоке информации, развить слуховую память учащихся.

Например, игра «Брейн ринг».

Класс делится на несколько групп, которые вместе готовят ответы на поставленные вопросы, принимают решения и докладывают о них. Используются вопросы, проверяющие эрудицию, сообразительность, чувство юмора.

Литература:

1. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Rainbow English. М., 2014.
2. Бабинский Ю.К. Педагогика. М., 1983.
3. Верютина А. Б. Методы повышения мотивации обучающихся к изучению иностранному языку. М., 2013.
4. Демьяненко М. Я., Лазаренко К.А. Основы общей методики обучения иностранным языкам. М., 2000.
5. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. М., 1990.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье автор рассматривает аутентичные видеоматериалы (видеозаписи учебных фильмов и передач, художественных фильмов, видеозаписи сделанных учащимися с преподавателем) как одно из эффективных форм обучения английскому языку в современной школе. Автор придает важное место специфике использования видеоматериалов на старшей ступени обучения иностранному языку.

Ключевые слова: аутентичные, видеоматериалы, эффективные методы, средства обучения, диалогическая речь, специфика использования, речевая активность.

Abstract: In this article, the author considers authentic videos (videos of educational films and programs, feature films, videos made by students with a teacher) as one of the effective forms of teaching English in a modern school. The author gives an important place to the specifics of the use of video materials at the senior stage of foreign language teaching.

Key words: authentic, video material, effective technique, means of teaching, dialogical speech, specific of use, speech activity.

Изучение российского и заграничного опыта организации образовательной работы указывает, что на современном шаге существует два направления развития образовательной системы – обычное и инновационное.

Невзирая на резвое развитие распространение инноваторских технологий обучения, народные средства не только остаются главными средствами обучения, но и находят новое применение и дают развитие новым фронтам методики обучения зарубежным языкам. К таким средствам можно отнести внедрение видеозаписей в преподавании зарубежным языкам.

Необходимость использования видео в учебном процессе разъясняется:

- 1) доступностью видеозаписей, которые могут быть записаны с разных источников;
- 2) наличием определенного опыта работы с видеотехникой и видеопродукцией;
- 3) возможностью более активной творческой работы педагога.

Из обилия имеющихся подходов к осознанию аутентичности в методике обучения зарубежному языку воспользуемся классической интерпретацией, когда под подлинными принято осознавать материалы, которые создавались носителями языка, но в предстоящем

обнаружили применение в учебном процессе, направленном на коммуникативный подход к обучению зарубежному языку вне языковой среды.

Актуальность использования аутентичных видеофильмов в развитии устной речи учащихся заключается в их функциональности, т.е. в их ориентации на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором успешного овладения иностранным языком. С помощью аутентичного художественного фильма на уроке зримо создаётся речевая ситуация, в которой обучаемые должны адекватно проявить себя в коммуникативном плане: выразить своё отношение, высказаться по теме, сформулировать идею, вступить в дискуссию и т. д.

Эффективность учебного процесса по иностранному языку складывается из многих составляющих, среди которых дидактическим средствам принадлежит одно из ведущих мест, так как их использование позволяет решать основную задачу обучения иностранному языку в средней школе, то есть обучение устно-речевому общению.

Определение сущности аутентичных материалов, в частности, аутентичного художественного фильма, и специфики их использования на старшем этапе обучения имеет немаловажное значение. На старшем этапе обучения у учащихся уже имеется достаточный запас знаний по основным языковым аспектам и применение аутентичных видеоматериалов более целесообразно, так как иностранный язык на данном этапе используется в большей степени как средство получения и углубления знаний в различных областях науки, культуры и техники. Поставленная цель, в свою очередь, требует решения следующих задач:

- изучение теоретических материалов, посвященных проблеме определения аутентичных видеоматериалов и их функциональности;
- рассмотрение специфики восприятия учащимися аутентичных художественных фильмов; анализ практического использования аутентичных художественных фильмов на старшем этапе обучения аудированию [Смирнов 2006: 27].

Просмотр фильмов, озвученных на иностранном языке, является исключительно эффективным упражнением для обучения умению понимать речь непосредственно. Наглядность в движении, темп сменяемости кадров ускоряют мыслительные процессы. Понимание речи носит непосредственный характер.

Использование фильмов на уроке иностранного языка оживляет учебный процесс, повышает интерес к изучению иностранного языка, приближает обучение к жизни. Фильм позволяет выйти за пределы аудитории. Учащиеся таким образом становятся непосредственными участниками тех или иных событий. Это способствует привлечению

их внимания не к форме, а к содержанию воспринимаемого материала. Внедрение видеозаписей в обучении зарубежному языку основывается на одном из наистарейших и главных методических принципов принципе наглядности. Осознание и переработка информации воплощаются в форме слухо-зрительного синтеза, который лег в базу целого направления в методике обучения зарубежных языков и послужил базой для сотворения и разработки аудиолингвального и аудиовизуального способов обучения зарубежных языков [Мятежа 2006: 61].

Воздействуя сразу на зрительное и слуховое осознание обучающихся, кинофильм тем делает условия, которые облегчают осознание речи на слух, учащиеся оказываются в состоянии подольше и без усталости принимать устную речь. Продуктивность использования видеофильма при обучении речи зависит не лишь от четкого определения его места в системе обучения, да и от того, как правильно организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения.

Однако фильм не может заменить всех упражнений, необходимых для развития у учащихся этого вида речевой деятельности. Только в сочетании с другими упражнениями этой системы аутентичные художественные фильмы будут способствовать развитию и совершенствованию умений и навыков, необходимых для восприятия и понимания на слух речи на иностранном языке.

Использование кинофильмов на уроках английского языка вносит разнообразие в учебный процесс, содействует активизации учащихся, повышает интерес к изучению английского языка. Аутентичный художественный фильм на уроках английского языка является эффективным средством развития навыков устной речи и способствует закреплению пройденного фонетического, лексического и грамматического материала, а также некоторому расширению лексического запаса учащихся. Работа с кинофильмами способствует также развитию навыков письменной речи, так как после просмотра учащиеся делают письменные пересказы содержания кинофильма, составляют диалоги, вопросы по содержанию кинофильма и ответы на них [Верисокин 2003: 76].

Работа над фильмом — это эффективная форма учебной деятельности, которая не только активизирует внимание детей, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла.

Интерес к фильму повышает интерес учащихся и к английскому языку, что подтверждает их очевидное стремление стать активными участниками моделируемых учителем условно-речевых ситуаций, направленных на выполнение различных

грамматических упражнений коммуникативной ориентации для отработки в речи учащихся изучаемых явлений английской грамматики.

Создание видеофильма – не самоцель, но при работе на нем преподавателю еще легче смоделировать нужные условно-речевые ситуации для организации обучающей речевой практики обучающихся.

Необходимо только наблюдать, чтоб грамматическая составляющая обсуждения представленного сюжета, для чего кинофильм и был организован, находила своё отражение в учебной устной речи учащихся школ.

Литература:

1. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку//ИЯШ. -№5. - 2003.
2. Мятажа М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе// ИЯШ. - №4. - 2006.
3. Смирнов И. Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма//ИЯШ. - №6. - 2006.

Мужаидов М. З. (Махачкала)

О ПРИЧИНАХ ПОЯВЛЕНИЯ АББРЕВИАТУР В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Аббревиатуры и сокращения как единицы номинации являются результатом проявления закона языковой экономии. Согласно идеальной концепции закона языковой экономии, в намерение говорящего входит употребление коротких и легко произносимых выражений. Несмотря на сложность восприятия аббревиатуры и сокращения стали очень популярными в последнее время.

Ключевые слова: аббревиатуры, сокращения, языковая экономия, немецкий язык.

Abstract: *Abbreviations and acronyms as units of nomination are the result of the manifestation of the law of language economy. According to the ideal concept of the law of language economy, the speaker's intention is to use short and easily pronounced expressions. Despite the complexity of perception, abbreviations and acronyms have become very popular lately.*

Keywords: *Abbreviations, acronyms, language economy, German.*

Нельзя упускать из виду, что количество новых аббревиатур и сокращений в немецком языке постоянно увеличивается, они становятся обычным явлением. Несомненно, сокращение как речевой процесс является одним из продуктивных способов

словообразования. Современные модели сокращенных слов в европейских языках берут свое начало в шумерских и древнегреческих манускриптах, принципом которых уже тогда была языковая экономия.

Тенденция к сокращению многосложных слов наблюдалась в немецком языке с древних времен, причем сокращенные слова сосуществовали наряду с полными оригинальными формами. Таким образом, была выработана «аббревиатурная связь», которая и стала предпосылкой для дальнейшего развития процесса. На протяжении веков техника сокращения слов, изначальным принципом которой было «стремление к порядку», развивалась и менялась, сопровождалась определенной систематикой. Символы и аббревиатуры, созданные по определенным принципам, использовались как для светских, так и для сакральных нужд. Уже тогда семантика первоначальной формы оказала непосредственное влияние и на способность слова сокращаться: в Средние века собственные имена служили «испытательным полигоном» для различных моделей сокращения. Постепенно доминирующим типом стали начальные аббревиатуры, часто написанные точками - исторически принятые аббревиатуры. В сферах торговли, управления и экономики, где они выполняли две противоположные функции: облегчали структурирование и понимание текстов или, наоборот, служили для сокрытия информации от третьих лиц.

Аббревиатуры и сокращения как единицы номинации являются результатом проявления закона языковой экономии, сформулированного в разное время в работах Г.Пауля, В.Горна, О.Есперсена: при наименьшей затрате языковых средств передавать по возможности больше информации [Розен 2005:15].

Согласно идеальной концепции закона языковой экономии, в намерения говорящего входит употребление коротких и легко произносимых выражений. Прежде, чем говорить, говорящий должен сформулировать эти выражения мысленно. В процессе формулировки оратор может выбрать из достаточно большого количества доступных вариантов (то есть планов выражения для одного плана содержания) и решить, насколько та или иная фраза экономна. Экономия проявляется в степени затраты умственных и физических усилий, необходимых для успешного общения, при котором говорящий кодирует свои мысли, а реципиент декодирует. При этом языковая экономия не должна напрямую соотноситься с краткостью выражения или с пассивной «ленью» говорящего, стремящегося к сокращению «любой ценой». Краткость-это не всегда максимальная экономия, при определенных обстоятельствах объемное выражение может быть более экономичным. Даже не всегда говорящие, руководствуясь соображениями "удобства краткости", многие люди имеют привычку выражать себя пространно и обстоятельно [Домашнев 2001: 34].

Кроме того, согласно теории речевого акта, при выборе способа выражения говорящий должен также правильно оценивать многие факторы: фоновые знания адресата, его социальный статус, степень интимности. Говорящий обычно стремится не только передать информацию, но и достичь определенной цели по отношению к адресату: убедить, успокоить, потребовать или добиться информации. С позиции достижения этой цели экономия языковых средств, едва ли, может привести к желаемому результату. Несомненно, этими причинами и обуславливается рост сокращенных единиц, их интенсивное использование в СМИ. Цели языковой экономии, по мнению Х.А. Шайхутдиновой, можно охарактеризовать как «экономия языковых, физических и психических усилий, повышение эффективности языковых средств, стремление к преодолению региональных и социальных различий с целью соответствия коммуникативным потребностям» [Шайхутдинова 2007: 56].

Следует подчеркнуть, что экономичным можно назвать только минимизацию усилий, если оно рационально, в нем в какой-то степени присутствует творческий элемент, и он не препятствует общению. Языковую экономию можно также определить, как попытку достичь состояния языковой системы, в которой затраты на общение оптимально адаптированы к потребностям коммуникативной ситуации. В этом понимании закона языковой экономики прагматический фактор стоит на первом месте. Закон языковой экономии находит свое подтверждение в современной теории оптимизации, которая формулируется в работе генеративистов А. Принца и П. Смоленского «OptimalityTheory»: для любого слова (Input) производится и сравнивается некое количество возможных фонетических реализаций (Output) с целью нахождения оптимального варианта.

Потенциальная возможность "быть сокращенным" напрямую зависит от частоты употребления слова: чем чаще употребляется слово, тем выше его шансы стать сокращенным. Известным и подтвержденным статистическими исследованиями фактом является то, что наиболее часто употребляемые слова в индоевропейских языках, как правило, короткие, состоящие из двух-трех слогов. Х.Шайхудинова видит причину возникновения сокращенных слов в желаниях новых поколений чем-то отличаться от своих предшественников [Шайхутдинова 2007: 50]. Согласно последним исследованиям психологов, одной из важнейших черт современного человека является стремление к новому, которое проявляется и в языке. Стремление к конкуренции, исходящее изнутри, потребность в общении, стремление к систематизации, содержательному разъяснению, с одной стороны, и формальному сокращению - вот причины феномена языковой экономии.

Не всегда легко решить, что является причиной сокращения в каждом случае: длина исходного комплекса, его многокомпонентность или намерение скрыть информацию,

которая возможна за счет затемнения внутренней формы сокращений. Другими довольно вескими причинами могут быть языковая игра, имеющая словообразовательное происхождение, изменение смысловой коннотации (семантическая модификация - придание любящего или презирующего нюанса). Почему аббревиатуры и сокращения стали настолько популярными в последнее время, несмотря на сложность их восприятия?

Появление сокращенного лексического варианта в исходном виде может быть обусловлено следующими предпосылками:

1) словообразовательные способности сокращений. Эти знаки проявляют большую синтагматическую мобильность, чем их оригиналы: ср. *Antrag auf Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz* и *Bafög-Antrag*;

2) их важная терминологическая функция. Без сокращенных терминов не обходится ни один современный технический, экономический текст, чертеж или инструкция (*esE* – *elektrostatistische Einheiten* – электростатические единицы, *Nhzlg.* - *Nachzahlung* - доплата, *Glstr* - *Gleichstrom* - постоянный ток, *A* - *Ampere*). Сложносокращенные термины переходят из таких текстов и в устную речь; при учете той роли, которую играют технические инновации в повседневной жизни, этот переход естественен: *SMS* – *Short Messaging Service* - служба коротких сообщений, *ABS* – *Antiblockierungs system* - система антиблокировки тормозов в автомобиле и многие другие. М. Степанова считает, что более легкие сокращения по сравнению с их оригинальными формами способствуют информированности относительно степени их "исключительности", превращая в какой-то мере в обычные слова [Степанова 2005: 43];

3) принадлежность первоначальной формы к тематической группе объектов высокого общественного или группового значения, часто упоминаемых в СМИ названий государственных, частных, государственных и финансовых учреждений предприятий, партий, профсоюзов, издательств, страховых компаний и других формирований. Например, *Aluhett* – *Aluminium Hettstedt*, металлургический завод в г. Хетштедте, *BND* - *Bundesnachrichtendienst*, Федеральная служба информации, *BMWi* – *Bundesministerium für Wirtschaft*, Федеральное министерство экономики, *DtA* – *Deutsche Ausgleichbank*, Немецкий расчетный банк;

4) увеличение числа заимствованных сокращений и их моделей. Сложносокращенные слова заимствуются и используются во многих языках мира для обозначения новых изобретений и открытий (*ADSL* *asymmetrical digital subscriberline* [eisi'metrik((ə)I) didgit(ə)l səb'skraibəlain] - передача цифровых данных), в качестве названий организаций и других комплексных объектов; немецкий язык не является исключением из этого общего, динамичного процесса. Широко известными и употребляемыми в немецком

языке стали такие интернациональные аббревиатуры как Unicef- Юнисеф, UNO - ООН, WT - Всемирная торговая организация (ВТО), USA - США, MBA – Master of Business Administration - Магистр административного управления;

5) удобство запоминания. Структурная сложность исходной формы, наблюдаемая у композитов, многосложных слов с включением иноязычных элементов, словосочетаний с предложными, согласованными, генитивными определениями является прямой причиной возникновения сокращений.

6) Стремление к компактности как ответная реакция на словосложение, результатом которого являются композиты из двух или большего количества составляющих.

Таким образом, в соответствии с прагматическими факторами аббревиатуры и сокращения появляются там, где должен быть достигнут высокий уровень информации, где существует ограничение объема и следует избегать частого повторения понятий. Повышение общего уровня образования населения, применение новых технологий во многих сферах повседневной жизни только усиливает их использование, что отражается, прежде всего, в областях лексики, и сокращения, активно перенимаемые литературным языком и разговорной речью, не являются исключением.

Литература:

1. Розен Е.В. На пороге XIX века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. М 2005.
2. Домашнев А. И. Типология сходств различий языковых состояний в странах немецкой речи. СПб. 2001
3. Шайхутдинова Х.А. Языковая экономия как фактор формирования семантические инноваций //Лексика и стиль №9, 2007
4. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка, М., 2008.

Мурзабекова А.Р., Агларова З. М. (Махачкала)

ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА “LOVE” В РОК-ПОЭЗИИ ГРУППЫ “THE DOORS”

Аннотация: В статье рассматривается один из ключевых лейтмотивов лирики английской рок-группы “The Doors”, включенный в структуру авторского концепта “love”. Для описания специфики концепта “love” были подобраны и систематизированы, выбраны и сгруппированы лексические средства выражения концепта “love” в текстах песен рок-группы “The Doors”. Концепт “love” обладает развитой семантической структурой и отражает не только национально-культурную специфику, но также эмоциональное составляющую авторов песен.

Ключевые слова: лейтмотив, концепт “love”, когнитивно-пропозициональная структура, семантический стержень, семантические поля

Abstract: This article proposes one of the key leitmotifs of the lyrics of the English rock band “The Doors”, which is included in the structure of the author’s concept of “love”. Lexical means of expressing the concept of “love” were selected and systematized, and grouped to describe the specifics of the concept in the lyrics of the rock band “The Doors”. The concept of “love” has a developed semantic structure and reflects not only national-cultural specifics, but also the emotional component of songwriters.

Key words: leitmotif, concept of “love”, cognitive-propositional structure, semantic core, semantic fields

“The Doors” (в пер. с англ. «двери») — американская рок-группа, созданная в 1965 году в Лос-Анджелесе, оказавшая сильное влияние на культуру и искусство 60-х годов. Загадочные, мистические, иносказательные тексты песен и яркий образ вокалиста группы, Джима Моррисона, сделали её едва ли не самой знаменитой и равно же противоречивой группой своего времени. Даже после (временного) распада в 1970 году её популярность не шла на убыль. Общий тираж альбомов группы превысил 75 млн. экземпляров.

Название группы музыканты позаимствовали у английского писателя Олдоса Хаксли. В своём эссе «Двери восприятия» (англ. The Doors of Perception) (1954) писатель взял эпиграфом строки из поэмы «Бракосочетание Рая и Ада» английского поэта XVIII века Уильяма Блейка: «If the doors of perception were cleansed, every thing would appear to man as it is: infinite». В русском переводе Максима Немцова (1991) эта фраза звучит как «Если бы двери восприятия были чисты, все предстало бы человеку таким, как оно есть — бесконечным».

Наиболее известным участником группы был Джим Моррисон — вокалист и автор большинства песен. Моррисон был чрезвычайно эрудированным человеком, увлекался философией Ницше, культурой американских индейцев, поэзией европейских символистов и многим другим. В наше время в Америке Джима Моррисона считают не только признанным музыкантом, но и выдающимся поэтом: его иногда ставят в один ряд с Уильямом Блейком и Артюром Рембо. Моррисон привлекал поклонников группы своим необычным поведением. Он вдохновлял молодых бунтарей той эпохи, а загадочная смерть музыканта ещё более мистифицировала его в глазах поклонников.

Одним из ключевых лейтмотивов рок-поэзии Моррисона является любовь. И как в любом другом литературно-художественном тексте через концепт “love” осуществляется

эстетическая концептуализация мира, проявляющаяся в том, что автор как творческая личность наряду с общепринятыми знаниями привносит в представления о мире и свои частные индивидуальные знания. Аспекты концептуализации обусловлены, во-первых, объективными законами мироустройства, во-вторых, оценочной позицией автора, его углом зрения на факты действительности.

Таким образом, концепт, который мы исследуем, является, прежде всего, элементом индивидуальной языковой картины мира Моррисона, Манзарека, Кригера и Денсмора.

Нужно отметить, что ядро концепта составляет когнитивно-пропозициональная структура. В данном случае – это значения, закрепленные в языке, усвоенные языковым носителем и отождествляемые им с определенными понятиями. Несмотря на такие разнообразия в толковании термина «концепт» и существование большого количества схем описания и анализа концепта, бесспорным остается тот факт, что ядро концепта – это лексические единицы, которые в свою очередь объединены коннотативным содержанием, общей семантикой и эмоционально-оценочными репрезентациями.

Объективация исследуемого концепта в текстах песен “TheDoors” осуществляется в основном лексическими единицами, обладающими значением любви и привязанности. Этот набор лексических единиц для концепта “love” представлен следующими словами: *adore, worship, be in love with.*

Семантическим стержнем, объединяющим лексические единицы, вербализующим концепт “love”, является значение любовь.

Наиболее ярко актуализируется концепт “love” в лексике и в тех синтаксических средствах, которые используются автором для придания ситуации более живого эмоционального оттенка, что сильно сказывается на чувствах и восприятии слушателя. Так, мы можем говорить о той лексике, которая составляет ядро концепта и той, что является его периферией. Ядром концепта “love” являются такие лексические единицы как: *be very fond of, warm, kind feeling between two persons, adore.*

Например:

The time to hesitate is through,

The time to wallow in the mire,

Try, and we could only love,

And our love become a funeral pyre [The Doors: Light My Fire].

Здесь автор повествует о безграничной любви, которая не имеет границ и конца, то есть он будет любить ее до самой смерти и даже после него. Он говорит:

I'm gonna love you

Till the heavens stop the rain

I'm gonna love you
Till the stars fall from the sky for you and I I'm gonna love you
Till the heavens stop the rain
I'm gonna love you
Till the stars fall from the sky
For you and I [The Soft Parade: Touch me].

Концепт “love” в текстах песен “TheDoors” обладает не только значением любви и привязанности. Это символ свободы:

I really want you, really do.
Really need you baby, God knows I do.
'Cause I'm not real enough without you;
Oh, what can I do? You make me real.
You make me feel like lovers feel.
You make me throw away mistake and misery.

Make me free, love, make me free [Morrison Hotel: You make me real].

Доминантный личностный смысл четверостишья – любовь, которая несет в себе свободу. Здесь мы можем наблюдать за глубиной нежных чувств, в которой прибывает автор. Он действительно испытывает страсть и не чувствует себя полноценным без нее, он нуждается в ней. Таким образом, слово “love” здесь употребляется в образном значении, то есть он обращается к своей любимой женщине.

Анализируя концепт “love” в текстах песен рок-группы “TheDoors” следует отметить, что значение концепта “love” для этой группы гораздо шире. Они видят его во всем, во всех его проявлениях.

Рассмотрим их в примерах:

Love hides in narrow corners
Love hides in familiar faces
Love hides in the strangest places
Love hides inside the rainbow

Love hides in molecular structures [Absolutely live: Love Hides].

Здесь речь идет о тайнах, о любовных тайнах, которые проявляются в совершенно разных местах и в совершенно разном облики. “TheDoors” видит любовь там, где другим не свойственно это увидеть. Для них любовь вездесущее, они находят ее повсюду: в разных уголках, в знакомых лицах, в странных местах, в радуге и даже в молекулярных структурах.

К периферийным жестам мы относим: *be in love with; fall in love with; like, find pleasure in; worship.*

Рассмотрим их в примерах:

Wintertime winds blow cold the season

Fallen in love, I'm hopin' to be

Wind is so cold, is that the reason?

Keeping you warm, your hands touching me [The Doors: Wintertime love].

Автор повествует о своей любви, о том, что он влюбился и испытывает теплые чувства, не смотря на холодное время года, суровые климатические условия – зимой. То есть, любовь для “The Doors” не только вездесущее, оно и безгранично во времени.

Таким образом, концепт “love” является, прежде всего, элементом индивидуальной языковой картины мира “The Doors”, отражающими значением любви и привязанности, символом свободы и чего-то прекрасного, безумного.

Лексическая репрезентация концепта “love” осуществляется лексическими единицами соответствующих семантических полей, градуированными по степени интенсивности обозначаемого качества. Образность и метафоричность являются неотъемлемыми атрибутами анализируемых концептов в творчестве группы.

Литература:

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Академический проект, 2004.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании //Филологические науки. 2001. С.64-71.
3. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Методы изучения литературы. Системный подход. М., 2002.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
5. Тазетдинова Р.Р. Языковой концепт как базовый термин лингвокультурологии. Уфа, 2001.
6. Фесенко Т.А. Концептуальные системы как контекст употребления и понимания вербальных выражений // Когнитивные аспекты языковой категоризации. Рязань, 2000. С.141-145.

Мурзагельдиева А. К., Курбетова Р.Ф. (Махачкала)

ЦВЕТА ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются 4 цветообозначения и их лексическая функция во фразеологизмах немецкого языка. Актуальность данной статьи продиктована необходимостью всестороннего изучения особенностей фразеологизмов современного немецкого языка с национально-культурным компонентом в своей семантике. Жизнь народа носителя языка мы можем увидеть во фразеологических

единицах, которые заключает в себе определённые факты, события, а также историю этого языка.

Ключевые слова: фразеологизм, цвет, лингвистика, цветообозначение, немецкий язык.

Abstract: The article discusses the 4 color meanings and their lexical function in the phraseological units of the German language. The relevance of this article is dictated by the need for a comprehensive study of the features of phraseological units of the modern German language with a national-cultural component in its semantics. The life of the people of a native speaker we can see in phraseological units, which includes certain facts, events, as well as the history of this language.

Keywords: phraseology, color, linguistics, color designation, German.

Интерес к образу жизни чужих народов существует издавна. Человечество всегда желает познать особенности быта и жизнь другой нации. И одним из путей подобного познания является овладение через язык, в данном случае через фразеологизмы.

Немецкий язык имеет богатую фразеологию. Многие лингвисты и ученые изучали фразеологизмы. Любопытное наблюдение сделал Логан П. Смит. Он говорил: "Немецкий язык, по-видимому, богат поэтическими и образными выражениями фольклорного происхождения, в отличии от других европейских языков". К подтверждению словам П.Смита, можно увидеть во многих сборниках и словарей фразеологических единиц, пословиц и крылатых слов. В основе направления некоторых из них лежит объяснение происхождения и значения фразеологизмов.

В немецком языке огромное количество фразеологических единиц пришли из эпохи средневекового рыцарства, турниров, жизни горожан в средние века, жизни и труда крестьян и военного дела.

Цвет заключает в себе возможности логического и чувственно-образного способов познания мира. Цвет связан также с эмоциями человека, т.е. каждая эмоция имеет своё определённое место в цветовом пространстве и каждый цвет вызывает строго определенные эмоции.

Такое объективное, общее для всех людей ощущение, как цвет, в разных языках отражается по-разному. Наименование цветов в каждой культуре составляют сложную и различительную систему.

Символика цвета у немцев очень богата и на протяжении столетий сохранялась почти без изменений. Мы остановимся только на некоторых терминах цветообозначения.

Schwarz. Прилагательное *schwarz* пришло в немецкий язык из латинского слова «*sordere*», что означало первоначально «быть грязным». Черный цвет изображен на флаге Германии, что означает «темное прошлое». У немцев черный цвет символизирует скорбь, траур, печаль, как и в России.

in schwarz gekleidet – «одетый в черное, в трауре».

Также черный цвет используют при неудачном деле или при несчастливом дне. Например:

einschwarzer Freitag – «чернаяпятница».

У немцев черный цвет также ассоциируется с чем-то нелегальным, незаконным. Например:

schwarz über Grenze gehen – «нелегально переходить границу»;

der Schwarze Markt – «черный рынок»;

Schwarzfahrer – «безбилетник»;

Schwarzarbeit machen – «нелегально работать»;

Schwarzseher – «телезаяц, тот кто не заплатил абонемента»;

Schwarzbrennerei – «подпольный завод по изготовлению спиртных напитков»;

Schwarzhandel – «торговля на черном рынке».

Черный цвет мы можем увидеть в географических названиях. Например:

Schwarzafrika – «Чёрная Африка»;

Schwarzwald – «горы Шварцвальд».

Rot. Красный цвет оказывает на психику человека сильное эмоциональное воздействие. Считают, что это один из теплых цветов. Этот цвет подобен крику - он будоражит, вызывает возбуждение и прилив энергии. Нам известно, что красный цвет лежит в основе флага Германии. На флаге красный цвет означает - кровь немецких солдат, пролитая в разные времена за свою землю. Но у немцев этот цвет символизирует огонь, торжество, любовь, революцию, страсть, преданность. Например,:

rote Fahne – «красное знамя рабочего движения»;

rote Nelke – «красная гвоздика»;

rote Rosen – «красная роза, что символизирует любовь».

Также у немцев красный цвет ассоциируется с жизнью. Например:

heute rot, morgen tot – «так говорят, когда кто-то неожиданно умирает».

Weiß. Немецкое прилагательное *weiß* произошло от индогерманского корня «*kuei*», что означало «светить, мерцать». У немцев ассоциируется с чистотой, невинностью, нежностью. Всё что касалось свадьбы, всё было в белых тонах, но сегодня это не обязательно.

Weißer Sonntag – это «белое» воскресенье, т.е. первое воскресенье после Пасхи. Также белый цвет связан с чем-то неизученным, неисследованным. Например: *ein weißer Fleck auf der Landkarte* – «белое пятно (неисследованное место) на (географической) карте».

В немецком языке широко известными также являются литературные выражения-перифразы. Например:

der weiße Sport – «теннис»;

der weiße Tod – «смерть от замерзания, переохлаждения; смерть среди льдов, снегов»;

die weiße Kohle – «электричество».

Далее мы рассматриваем прилагательное «*blau*». Прилагательное *blau*, образовалось от верхненемецкого слова «*blao*», что означает «сверкающий, сияющий». Синий цвет приобрёл современный смысл под влиянием моря, сверкающего под лучами солнца и цвета неба с сияющим на нём солнцем. Синий цвет у немцев ассоциируется с верностью, доверием, бесконечностью, но и с тоской. Если мы рассмотрим старые немецкие обычаи верования жителей, то мы можем увидеть, что синий цвет у них не всегда олицетворяло что-то хорошее. Так, например, черти, ведьмы, привидения появлялись довольно часто в голубом одеянии. Древние жители Германии часто верили в какие-то приметы. Они думали, если кто-то повстречает на своём пути женщину в синем фартуке, то с ним случится несчастье.

Когда молодой человек уходил в армию, ему дарили синие цветы. Одежда у матросов тоже синего цвета. Например:

die blauen Jungs – «матросы»;

blaue Ferne – «туманная даль»;

die blaue Blume – «голубой цветок, который является символом идеала и мечты у немецких романтиков».

Следует отметить, что в языках различных типов обнаруживают ряд универсальных черт в развитии систем цветообозначения. Установлено, что почти все существующие ныне языки на начальных этапах своего развития включали всего два слова: чёрный и белый. Эти два цвета отражали всё многообразие цветов спектра. Одним из них обозначались все тёмные цвета, другим - все светлые. На следующей стадии развития появляется название для красного цвета и его оттенков. С переходом от стадии к стадии на смену слов, обозначающих широкий цветовой спектр, приходили новые термины, которые обозначали более тонкие оттенки.

Таким образом в современной лингвистике существует множество подходов к изучению цвета и его наименований. Практически все они сводятся к следующему определению цвета: цвет – это качество или свойство предметов вызывать определённые зрительные ощущения.

Литература:

1. Бах А. История немецкого языка: Пер. с немецкого / Под ред., с предисловием и примечанием Гухман М.М. Изд. 4-е. - М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 344.
1. Бинович Л.Э. и Гришин Н.Н. Немецко – русский фразеологический словарь. М.: 1975. – 656 с.
2. Зуев, А. Н., Русско-немецкий словарь [Текст] : новая орфография. Современная лексика / А. Н. Зуев . - М. : Иностраный язык, 2005. - 656 с - ISBN 5-94045-094-6. - ISBN 5-488-00162-X.
3. Лейн К. и Мальцева Д.Г. Большой немецко – русский словарь. М.: 2002. – 575с.
4. Мальцева Д.Г. Германия: Страна и язык. Landeskunde durch Sprache. Лингвострановедческий словарь. Издание 2. М.: ООО Изд-во АСТ, Русские словари. Астрель. 2001 – 416 с.
5. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: 1980 – 287 с.
6. Duden. Fremdwörterbuch vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim, 2006.

Мусаева М.Э. (Махачкала)

ЗНАЧЕНИЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ “CAN” И “MAY” В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ 20 ВЕКА

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности перевода модальных глаголов “can” и “may”, теоретические аспекты их использования в современном английском языке и условия их функционирования в художественных произведениях XX века.

Ключевые слова: модальные глаголы, “can”, “may”, английская художественная литература, современный английский язык.

Abstract: This article deals with features of the translation of the modal verbs “can” and “may”, the theoretical aspects of their use in modern English and the conditions for their functioning in works of art of the XX century.

Key words: modal verbs, “can”, “may”, English fiction, modern English language.

В лингвистической науке модальные слова и словосочетания считаются одним из самых противоречивых лексико-грамматических разрядов слов и привлекают внимание ученых со второй половины XX столетия.

Проблема модальности вызывала интерес у различных исследователей различных времен и эпох, однако до сих пор категория модальности не получила полного и единого объяснения, в связи с ее многоплановостью и многозадачностью, специфичностью языкового выражения и функциональными особенностями.

Несмотря на то, что категория модальности в английском языке, в целом, не является малоизученной проблемой, все еще существует множество спорных вопросов в этой области. Актуальность выбора данной темы подтверждается также тем, что не существует единого мнения о роли и месте грамматики в процессе изучения иностранного языка, путях и приемах обучения учащихся грамматическому строю языка.

Это и послужило мотивом выбора темы данной статьи, целью которой является определение характеристики модальных глаголов «can», «may» в современном английском языке, и их значения в художественной литературе 20 века. Охарактеризовать значения модальных глаголов «can» и «may» в художественной литературе 20 века.

При работе по данной теме мы использовали как теоретические источники, так и произведение Джорджа Оруэлла «1984» («1984» by George Orwell) и роман «Повелитель мух» Уильяма Холдинга («Lord of the flies» by William Golding).

Модальность (от гр.-лат. modalis – модальный; лат. modus – мера., способ) – функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения к действительности.

Отношение говорящего (пишущего) к действительности - основной признак модальности. Это отношение может быть выражено различными средствами - формально-грамматическими, лексическими, фразеологическими, синтаксическими, интонационными, композиционными.

Модальность оказывается категорией, присущей языку в действии, то есть речи, и поэтому является самой сущностью коммуникативного процесса.

В языкознании особое место принадлежит теории модальности, созданной академиком В.В. Виноградовым. Согласно его теории, любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекая в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения, выражает одно из тех синтаксических значений, которое в своей совокупности образует категорию модальности [2, с. 10].

В. Д. Аракин представляет категорию модальности как лексико-грамматическую категорию, выражающую отношение действия к действительности, установленной говорящим лицом. В разных языках категория модальности может быть выражена

различными средствами. В английском и русском языках модальность выражается как грамматическими средствами – формами наклонений, так и лексическими.

Функцией модальных глаголов является выражение возможности, способности, вероятности, необходимости, желательности и так далее. Поскольку модальные глаголы являются модальными по значению, служебными по функции и недостаточными по форме, их обычно классифицируют, основываясь не на их грамматических особенностях, а на семантических возможностях выражать такие понятия как возможность, необходимость, обязанность, разрешение.

Модальность в современном английском языке реализуется то на грамматическом, то на лексическом, то на интонационном уровне, то на участках высказывания в целом и имеет различные способы выражения. Она выражается различными грамматическими и лексическими средствами: специальными формами наклонений; модальными глаголами (например, *may, must, can*); другими модальными словами (например, *perhaps, likely*); интонационными средствами и др.

В группу модальных глаголов входит небольшое число глаголов, выделяющихся среди всех глаголов целым рядом характерных особенностей в значении, употреблении и грамматических формах. К числу модальных глаголов обычно относят глаголы *can, may, must*. Эквивалентами модальных глаголов являются глаголы *to have to, to be to, ought to, shall, will, should*.

Модальность в английском языке, как уже было отмечено, могут также выражать модальные слова. Они стоят в особом отношении к предложению. Они не являются членами предложения, так как, давая оценку всей ситуации, изложенной в предложении, они оказываются как бы вне предложения. Так, в предложении *Perhaps, dimly, she saw the picture of a man walking up a road (Christie)* модальное слово *perhaps* не является членом предложения; однако, если изъять это модальное слово, весь смысл высказывания изменится: это будет констатацией факта [Иванова, Бурлакова, Почепцов, 1981, стр. 89].

Согласно традиционной классификации английских модальных глаголов, они делятся на 2 группы. К первой группе относятся глаголы, которые не присоединяют частичку *-to* и глаголы, присоединяющие ее. К первой группе относятся глаголы *can, may, must, could, might, should*.

Ко второй группе относятся такие глаголы как *need, ought* и эквиваленты модальных глаголов. Это, так называемый, формально-грамматический критерий классификации модальных глаголов. В настоящее время отмечаются новые тенденции в классификации модальных глаголов. Так, например, в отношении частички *-to* после глагола *ought*. В утвердительных предложениях она не употребляется, в то время как в отрицательных,

вопросительных и в вопросительно-отрицательных предложениях, и в кратких ответах частичка *-to* может ставиться, а может не ставиться.

Согласно грамматическому критерию классификации, модальные глаголы делятся на чисто модальные и полу-модальные. К чисто модальным глаголам относятся глаголы, которые имеют все без исключения характеристики этого класса глаголов. К полумодальным глаголам относятся модальные эквиваленты (*to be to, to be able to, to have to*), а также модальные фразы и глаголы, которые не в полной мере обладают всеми модальными свойствами.

Согласно формально-структурному критерию, модальные глаголы делятся по количеству составных элементов. Существуют следующие группы: модальные глаголы, состоящие из одного слова, например, *can*; модальные глаголы, состоящие из нескольких слов, например, *to be able*; и модальные глаголы, состоящие из комбинации двух модальных глаголов, например, *might can*. Употребление таких комбинации из двух форм модальных глаголов характерно для диалектной речи и территориально ограничено.

Проведя анализ характеристики модальных глаголов «*can*» и «*may*», можно выделить их наиболее часто употребляемые значения:

1. Значение физической или интеллектуальной возможности или способности выполнить действие, обозначенное инфинитивом.

«You **can** see that he is dressed in a long black coat which was called a frock coat, and a queer, shiny hat shaped like a stovepipe, which was called a top hat» [Дж. Оруэлл].

2. Объективная возможность, т.е. возможность в силу сложившихся обстоятельств
«It's a beautiful thing, the destruction of words. Of course the great wastage is in the verbs and adjectives, but there are hundreds of nouns that **can** be got rid of as well». [Дж. Оруэлл].

1. Неуверенность, сомнение.

“How *can* you expect to be rescued if you don't put first things first and act proper” [У. Голдинг]

2. Разрешение

«Why **can't** we go and see the hanging” roared the boy in his huge voice». [Дж. Оруэлл].

Модальный глагол «*may*», в отличие от «*can*», выражает не реальную способность или возможность, как таковую, а лишь мысль о возможности, допущение возможности или предположение.

Модальный глагол «*may*» обладает множеством оттенков значений, однако, в проанализированных произведениях, данный модальный глагол употребляется гораздо реже, чем *can*. В основном он используется для выражения оттенков вероятности, возможности; сомнения, неуверенности; разрешения; осуждения, упрека.

Литература:

1. Ахманова О.С. О принципах лингвистического исследования, МГУ, 1968.
2. Беляева М.А. Грамматика английского языка. – М.:1962
3. Вилюман В.Г., Корнеева Е.А., Сорокина И.С. Английский язык.- Л.: Просвещение, 1972.
4. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: 1989.
5. Гетьман З.П., Архипович Т.П. Вестник Московского университета. Научный журнал. Серия 19. – М.: Академия, 2007.
6. Гордон Е.М., Крылова И.П. Модальность в современном английском языке. – М.: 1968.
7. Зверева Е.А. Исследование по английской филологии. Сборник 3. –Л.: Издательство Ленинградского университета, 1965.
8. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л., Кожевникова О.Н., Прокофьева Е.В., Райнес З.М., Сквирская С.В., Цырлина Ф.Я. Грамматика английского языка. – Л.: Просвещение, 1973.
9. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. – М.: Юнвес, 2007.
10. Натанзон Е.А. Косвенные наклонения и модальные глаголы в английском языке. – М.: Международные отношения, 1968.
11. Chase J.H. Come easy go easy. – М.: Айрис-пресс, 2006.

Нагиев И.З., Рабаданов Г. М.(Махачкала)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

***Аннотация:** В данной статье говорится об активных методах обучения говорению на уроке английского языка, а также приводятся примеры активных форм работы (игровые формы работы, кластеры, синквейны, пресс конференции) их анализ. Использование этих форм работы является наиболее эффективным способом обучения английскому языку.*

***Ключевые слова:** эффективные методы, обучение, говорение, информация, мотивирующие факторы, деятельность*

***Abstract:** This article describes the active methods of teaching speaking in the English language lesson, as well as examples of active forms of work (game forms of work, clusters, cinquines, press conferences) and their analysis. Using these forms of work is the most effective way of teaching English.*

***Keywords:** effective methods, teaching, speaking, information, motivating factors, activity, knowledge acquisition*

Задача поиска эффективных методов и приемов обучения иностранному общению очень важна. Условия такого общения в настоящее время задали необходимость

усвоения всех видов речевой деятельности: говорением и восприятием на слух речи на определённом иностранном языке, а также чтением и письмом.

Таким образом, актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью овладения иностранной речью в процессе образовательного обучения в средней школе.

В последние годы методика обучения иностранному языку развивается в направлении коммуникативно-ориентированного обучения.

В основе актуальных методов обучения говорению лежат такие категории устного язычного общения как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации.

Начиная изучение английского языка, ученики, в первую очередь, хотят научиться разговаривать на нём.

Обучение и личностное развитие нынешних школьников будет возможно только в случае, если оно эмоционально окрашено.

Психологи, методисты, психолингвисты утверждают, что учащимся следует говорить на иностранном языке то, что им хочется. Считается, что для этого следует приводить в пример лично значимые для учеников ситуации, которые стимулируют общение (И. А. Зимняя, В. Л. Скалкин, Б. А. Лапудиси др.). Создавая содержательную основу обучения, методисты и авторы учебников считают, что нужно предоставлять учащимся интересную и познавательную информацию, влияя, таким образом, как на интеллектуальную, так и на эмоциональную сферы. Одним из наиболее мотивирующих факторов являются приемы обучения, удовлетворяющие потребность школьников в новизне изучаемого материала и многообразии выполняемых упражнений. Использование разнообразных необычных приёмов обучения способствует фиксированию материала в памяти, созданию более устойчивых зрительных и слуховых образов, возникновению интереса и активности школьников. Именно поэтому все чаще на занятиях предпочтение отдается так называемым активным методам обучения.

Способы активизации речевой деятельности учащихся следует применять с учетом возрастных особенностей школьников.

Специфика психических процессов детей младших классов (непостоянное внимание, приоритет произвольной памяти, наличие ближней мотивации изучения иностранного языка) подчёркивает важность использования в качестве ведущей деятельности на уроке игровой. Именно обучающая игра, по мнению специалистов, делает учебный процесс достаточно осмысленным и интересным для учащихся. В процессе таких игр и игровых ситуаций школьники получают практику общения на иностранном языке.

Игра предполагает принятие решения - как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить данные вопросы активизирует мыслительную деятельность играющих. А если ученик будет говорить на иностранном языке? Для детей такого рода занятия в первую очередь – увлечение, а уже во вторую – процесс получения знаний. В игре все одинаковы. Она посильна даже слабым ученикам. Не сильные по языковой подготовке ученики могут даже выйти лидеры в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем сам предмет и его знание. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий - все это дает возможность ученику не обращать внимание на стеснительность, мешающую свободно употреблять слова иностранного языка и хорошо сказывается на результатах обучения. Языковой материал усваивается сам по себе, а кроме того возникает чувство удовлетворения - «оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми» [Jim Scrivener 2004: 72].

Вот некоторые примеры игровых ситуаций, применяемых учителями на уроках: Необходимо научить школьников быстрому реагированию на стимулирующие вопросы. Для этого используется игра «Пинг-понг».

– *Do you like to play badminton?*

– *Yes, I do.*

– *Can you play it well?*

– *Yes, I can.*

– *Did you play it in summer?*

– *Yes, I did.*

– *Is it difficult to play it?*

– *No it isn't.*

– *Would you teach me to play it?*

– *Yes, it's my pleasure.*

Эта игра, проходит в быстром темпе, формирует у обучающихся быструю реакцию на стимулирующие различные вопросы. Учитель начинает данную игру, а затем передает свои функции ученикам. Воспроизводя подобную работу в ходе обучения реагирования, преподаватель добивается формирования этого важного умения.

Ещё один пример применения игровой ситуации на занятиях, где практикуется игра «Угадай».

Ученик закрывает уши или выходит из класса, а остальные задумывают некий предмет, или действие, связанное с ним. Вопрос для отгадывания должен быть несложным и однотипным: *Is it a ...?* или отгадывающие задают несколько вопросов, например: *What colour is it? Where is it? Is it large or small? What can we do with it? Etc.*

Изучая тему «Профессии», ученикам предложили угадать, кем работает человек напротив них. Предполагая род занятий оппонента, учащиеся практиковались в использовании имеющегося набора слов.

- Do you work in police?
- No, I don't.
- Are you wearing a uniform?
- Yes, I am.
- Do you help sick people?...
- No, I don't.
- Do you help sick animals?
- Yes, I do.
- Are you a vet?
- Yes, I am [David Nunan 2003: 43].

Современные приемы, употребляемые нами в работе по формированию навыков говорения, которые интересны для детей, это *разбивка на кластеры* и синквейны.

Cluster - Method – графический приём систематизации материала и информации.

Технология составления:

1. Основное слово.
2. Запись слов вокруг ключевого слова. Они обводятся и соединяются с ним.
3. Каждое новое слово образует собой некое ядро, которое создаёт дальнейшие ассоциации. Таким образом, получаются ассоциативные цепочки.
4. Взаимосвязанные понятия соединяются отрезками.

После разбивки на кластер, составляются предложения из полученных соединений, что позволяет сделать краткие устные сообщения по теме, используя действующий запас слов. Такая работа может проводиться индивидуально, а также в парах и в группах. Это дает возможность детям привыкнуть к имеющимся ассоциациям и связям. Они обмениваются материалом, составляют и зачитывают общий кластер. В ходе всего должны сохранять внимание и выделять карандашом те слова, которые проговаривались. А те слова, которые не были выделены, выписываются на доске и отрабатываются. Иногда на доске составляется общий кластер, с которым можно работать при подготовке устного высказывания по теме. Затем на стадии рефлексии вместо традиционного лексического опроса и словарных диктантов, проводится очередная разбивка на кластеры, в который ученикам следует ввести новые слова. После чего дети сравнивают оба кластера и начинают обсуждать результаты работы над темой и объём расширения словарного запаса учеников.

Cat - small - fat - milk –warm - mustache - mouse - Tom and Jerry - cheese - cartoons ...

Методический прием «Синквейн» тоже очень интересен для учащихся. Возможность резюмировать информацию, излагать непростые идеи, чувства и представления в нескольких словах – важное умение. Синквейн – это стихотворение, требующее передачи информации в кратких выражениях.

Этот приём способствует активизация словарного запаса детей, развитие мыслительных деятельности процессов, развитие умения находить в информационном материале наиболее важные элементы, делать выводы и кратко их формулировать, совершенствование умения высказывать собственное отношение к чему-либо, совершенствование навыка использования в речи синонимов, антонимов, фразеологизмов, более глубокое усвоение материала, расширение памяти.

1. Тема, предмет (одно существительное).
2. Описание предмета (2 прилагательных или причастия).
3. Характеризуется действие предмета (3 глагола).
4. Отношение автора в данной фразе.
5. Синоним, который обобщает или расширяет смысл темы.

I see something beautiful and fast. It is red and large. It drives, lights the road, washes in the garage. I like this thing. Traffic.

Литература:

1. David Nunan . Practical English language teaching . Broken Hill . 2003.
2. Jim Scrivener . Learning teaching. London . Richmond . 2004.
3. Sandra McKay . Principles and Practices for Teaching English as an International Language . London . 2012.
4. <https://infourok.ru/doklad-aktivnie-metodi-obucheniya-govoreniyu-na-inostrannom-yazike>

Насруллаева Ф. О., Курбетова Р. Ф. (Махачкала)

АССИМИЛЯЦИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В данной статье исследуется проблема грамматического оформления заимствованных англо-американских глаголов, пополнивших лексический фонд немецкого языка в последние десятилетия. Анализу подвергаются грамматические формы глаголов. Варьирование форм англо-американских глаголов в немецком языке рассматривается как закономерный процесс, сопровождающий освоение иноязычной лексики в языке-

реципиенте. Результатом этого процесса является употребление грамматических форм глаголов с разной степенью ассимиляции, в том числе гибридных форм.

Ключевые слова: глагол, заимствование, грамматическая форма, англицизм, иноязычное слово.

Abstract: *The article explores the problem of loan Anglo-American verbs that have filled up the lexical fund of the German language in the last decades. The variant grammatical forms of verbs are analyzed here. Form variance of Anglo-American verbs in the German language is considered to be a natural process accompanying the development of a foreign language vocabulary in the recipient language. The result of this process is the use of grammatical forms of the verbs with varying degrees of assimilation, including hybrid forms.*

Keywords: *verb, loan, grammatical form, anglicism, foreign language word.*

Современный немецкий язык находится под сильным влиянием английского языка, о чем свидетельствует непрерывно растущее количество лексических заимствований. Важную роль в пополнении лексического состава современного немецкого языка играет, прежде всего, глобализация - процесс всемирной научной, экономической, политической и культурной интеграции и унификации.

Заимствование - это элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой. Обычно заимствуются слова, реже - синтаксические и фразеологические обороты. Заимствования приспосабливаются к системе заимствующего языка и зачастую настолько им усваиваются, что иноязычное происхождение таких слов не ощущается носителями этого языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа. Процесс заимствования иностранной лексики справедливо рассматривается учеными как источник обогащения исконного словаря и яркий пример взаимодействия языков и культур, создания общих ценностей. На изменения, происходящие в обществе, наиболее чутко реагирует лексика языка, все новые явления непременно отражаются, фиксируются в словарном составе языка.

Исследование вхождения иноязычных глаголов в морфологическую систему немецкого языка затруднительно по двум причинам: относительно небольшое количество глагольных заимствований и богатая палитра изменений, которые глаголы претерпевают в немецком языке.

Первое, что неизменно получают иноязычные глаголы при вхождении в систему немецкого языка, это инфинитивное окончание *-(e)n*, характерное для всех немецких

глаголов. Прибавление данного окончания дает возможность иноязычным глаголам приобретения флексий:

To smile – smilen

To click – klicken

To shop – shoppen

Следующим отличительным признаком между инфинитивными формами глаголов в английском и немецком языках является положение приставок.

В английском языке соответствующие частицы, как правило, находятся в постпозиции, при переходе в немецкий язык их положение меняется: согласно законам немецкого языка приставки, в инфинитиве стоят перед корнем глагола:

to drop out – outdroppen

to source out – outsourcen.

В настоящем времени глаголы при изменении по лицам и числам приобретают флексии, свойственные немецким глаголам:

	SG	PL
1	<i>Ich trade</i>	<i>Wir traden</i>
2	<i>Du tradest</i>	<i>Ihr tradet</i>
3	<i>Er, sie, es tradet</i>	<i>Sie, sie traden</i>

	SG	PL
1	<i>Ich smile</i>	<i>Wir smilen</i>
2	<i>Du smilest</i>	<i>Ihr smilet</i>
3	<i>Er, sie, es smilet</i>	<i>Sie, sie smilen</i>

Спряжение заимствованных глаголов в претеритум происходит следующим образом:

	SG	PL
1	<i>Ich clickte</i>	<i>Wir clickten</i>
2	<i>Du clicktest</i>	<i>Ihr clicktet</i>
3	<i>Er, sie, es clickte</i>	<i>Sie, sie clickten</i>

Что касается причастия 1, в немецком языке он образуется посредством присоединения суффикса *-(e)nd* к основе глагола. Это же правило реализуется по отношению к заимствованным глаголам:

To mail – mailend

To job – jobbend

To start – startend

Образование причастия 2 от заимствованных глаголов не однозначно. Соответствующая немецкому партицип 2 в английском языке форма *Past Participle* слабых глаголов образуется путем прибавления во всех лицах окончания *-(e)d* к форме инфинитива:

to live – live-d

Иноязычные глаголы, входя в систему немецкого языка, также могут образовывать партицип 2 по немецкому образцу:

to dim- dimmen – gedimmt

Таким образом, наиболее спорные вопросы грамматического оформления иноязычных глаголов – это вопрос приставок и образование причастия 2.

Неоднозначность в образовании глагольных форм приводит к сосуществованию большого количества их вариантов, прежде всего основанных на средствах исходного языка, языка-реципиента и, соответственно, на средствах обоих языков.

В целом можно предположить, что такая «повсеместная» вариативность связана с новизной заимствованной лексики, ее недостаточной узнаваемостью и редким употреблением. Со временем количество флуктуаций сократится и выработается единая норма графической формы слов и их оформления основными грамматическими категориями.

Литература:

1. Бах А. История немецкого языка: Пер. с немецкого / Под ред., с предисловием и примечанием Гухман М.М. Изд. 4-е. - М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 344.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1, 2. М., 1983.
3. БЭС. М.: Языкознание, 2000. – 1623 с.
4. Ветюгова Л.А. Семантические классы объектов глаголов понимания // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. № 11 (101). С. 85-87.
5. Воронов А.А. Варианты слов в немецком языке. - М.: 2003.
6. Зеленецкий А. Л., Новожилова О. В. Теория немецкого языкознания. - М: Высш. шк., 2003. - 315 с.
7. Зуев, А. Н., Русско-немецкий словарь [Текст] : новая орфография. Современная лексика / А. Н. Зуев . - М. : Иностраный язык, 2005. - 656 с - ISBN 5-94045-094-6. - ISBN 5-488-00162-X.
8. Кодухов В. И. Введение в языкознание. - М.: Просвещение, 2005.
коммуникации: электронный научный журнал. – 2008. – №12 – С.39-46с.
9. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни / Л.П.Крысин // Русский язык конца 20 столетия. - М.: Просвещение, 1996.
10. Крысин Л.П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики современного русского языка. М., 1975.
11. Duden. Fremdwörterbuch vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim, 2006.
12. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь. М., 2001.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОСТИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается метод игры и причины ее использования в обучении английскому языку в старшей школе, а также описан пример возможного задания для урока. Представлены причины неиспользования игр со старшеклассниками в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: игра, метод игры, обучение английскому языку, игровая деятельность, старшая школа

Abstract: This article discusses the method of the game and the reasons for its use in teaching English in high school, and also describes an example of a possible assignment for the lesson. The reasons for not using games with high school students in secondary schools are presented.

Keywords: game, method of play, English language training, game activity, high school

Динамическое развитие российского образования в последние годы требует от педагога, и от учителя иностранного языка в том числе, пересмотра представлений о способах повышения качества образования на современном шаге развития страны и мира [Азаров 2015: 200-210].

Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека, который является удивительным феноменом нашего существования. Игра это практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях.

Конечно, игровое обучение не является единственным приёмом в образовательной работе с детьми. Но игра - это отличная возможность для развития важнейших психологических свойств личности, необходимых для приобретения нравственных качеств, подготовки к труду, формирования гражданского сознания [Акопян 212-213]. Именно игра способна стимулировать познавательную активность школьников, их мышление, творческое воображение, интуицию, память, смекалку. Возврат в процессе обучения к генетически более ранним формам деятельности, какой и является игра, помогает педагогу наполнить ее новым содержанием, сделать действенным средством "учения с увлечением" [Андриевская 2010 : 3-9]. Кроме того, включение игры в педагогический процесс помогает

учителю создать эмоционально насыщенный контакт с детьми, при котором развитие и воспитание ученика идет как формирование творческой индивидуальности.

Проведенный опрос среди учителей английского языка в общеобразовательных школах показал, что игровая деятельность на первом этапе обучения является наиболее эффективной, в то время как использования данного метода в старшей школе не является целесообразным. Учителя не используют игру со старшеклассниками, так как считают, что с ее помощью невозможно обучать иностранному языку успешно. Для них это скорее способ досуга или поощрения учеников, а не средство достижения образовательных задач [Ариян Аргустянянц 2014: 231].

Ниже приведены причины, почему стоит использовать игры на уроках английского языка в старшей школе - игровая деятельность является одним из методов, стимулирующих учебно-познавательную деятельность, и позволяет использовать все уровни усвоения знаний вне зависимости от возраста обучаемых; - игра создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяет приблизить процесс обучения к условиям реальности, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка; - игра является средством повышения эффективности учебного процесса, в ней обязательно должен присутствовать элемент соревнования и соперничества (например, игра-соревнование, игра-конкурс); - игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов; - игровой деятельности присущи такие черты, как: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением[7]. Исходя из собственного опыта, хочется отметить, что использование игр на уроках английского языка в старших классах повышает интерес учащихся к его изучению.

Рассмотрим пример одного из заданий. Ученикам предлагается разделить на группы по четыре человека, каждой группе выдается листок со словами, написанными в разном порядке (можно наклеить разные слова, вырезанные из газет, журналов и т. д.). Далее, каждая группа получает задание, составить как можно больше предложений, используя имеющиеся слова за 4 минуты. Ограничение времени дается для повышения активности умственных процессов и создания соревновательного духа среди учеников. По истечении времени, группа, составившая наибольшее количество предложений правильно – выигрывает. Для логического завершения данной игры, можно предложить учащимся написать рассказ или статью, используя свои предложения. Данный, пример игры является инструментом, который активизирует у учащихся мыслительную деятельность, позволяет сделать учебный процесс привлекательнее и интереснее, что формирует мощный стимул к

овладению языком. Ученики не только повторяют пройденный ранее материал, но и практикуют полученные знания. Даже самые слабые ученики задействованы, что является немаловажным фактором в обучении.

Таким образом, можно сделать вывод, что игра на уроках английского языка в старшей школе повышает эффективность усвоения изучаемого материала.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Игра: Размышление о нравственном воспитании//Новый мир, 2015, №6. С. 200-210.
2. Акоюн А.Г. Влияние телевизионных передач на учебно-воспитательный процесс школ. Дис.канд. пед. наук. Ташкент, 2011. -213 с.
3. Андриевская В.В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения // Иностр.языки в школе, 2010, № 3. С.3-9.
4. Алпатов Р.С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению. Дис.канд.пед.наук. М., 1987. 207 с.
5. Аргустянец Е.С. Обучение диалогической речи в ситуациях ролевого поведения. Дис.канд.пед.наук. М., 2016. 212 л.
6. Ариян М.А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе: Дис.канд.пед.наук. М., 2014. 231л.
7. Аронсон О. Анонимность закон телевидения // Искусство кино, 2012, № 4. С. 28-38.
8. Багиров Э.Г. Очерки истории ТВ. М.: Искусство, 2013. 152 с.
9. Барышникова Н.Г. Психологические проблемы организации ролевого общения на уроке иностранного языка. Сб.науч.трудов. Вопросы психологического обоснования обучения иностранным языкам. Выпуск 187. М., 2011. С. 114-123.

Османова Р.М. (Махачкала)

ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ НОМИНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ

Аннотация: Логический анализ оценочных номинативных предложений позволил выявить закономерности их структурно-грамматической и семантической организации. В статье определена и изучена роль оценочных номинативных предложений в жанрово-стилистической организации художественных произведений, что позволяет расширить границы лингвистического исследования.

Ключевые слова: номинативное предложение, семантика, субстантивное предложение.

Abstract: The logical analysis of evaluative nominative sentences revealed the regularities of their structural-grammatical and semantic organization. The article defines and studies the role

of evaluative nominative sentences in the genre-stylistic organization of artistic works, which allows expanding the boundaries of linguistic research.

Keywords: *nominative sentence, semantic, substantive sentence.*

Элементом формы оценочных предложений нередко выступают междометия и эмоционально-экспрессивные частицы. Они не входят в предикативную основу описываемых конструкций, однако, функционируя как своеобразный эквивалент распространителей номинатива в неоднословных предложениях, структурно необходимы для реализации коммуникативного назначения данных единиц [Гофман2003: 46].

Говоря о междометиях и междометных образованиях, мы можем отметить, что они передают одинаковые с предикативным членом эмоции. Частицы способствуют выражению эмоционально-оценочной характеристики субъекта высказывания. Те и другие служат для оформления этих предложений как своеобразных синтаксических образований.

Среди междометий и междометных образований в конструкциях анализируемого типа в кумыкском языке наиболее частотны в предложениях с оценкой конкретного объекта междометия: *гый, огь, гьай, гьы, гьей* и др. междометные образования:

Къара чы бугъар! Гый мурдар! Бир залим эркек! Не затгъа уйрете яшны! – деп атам, къашларын туюп, огъар бакъды. – Яхшы затгъа уйретесен инингни! Юлкъуп аларман башынгни алманы ийимик, къурумсакъ! (М.Ягъияев) – *Смотри на него! Ох, бесстыжий! Взрослый мужик! Чему учит ребенка! – сказал (мой) отец, нахмутив брови, повернулся к нему. – Хорошему учишь (своего) младшего брата. Оторву голову словно яблоко, сволочь!*

В оценочных предложениях используются частицы: *овью де* «сам тоже», *бир* «некий, какой-то», *муна* «вот», *не* «что за, какой», *нечик* «какой» и др.: ***Муна гъали лап багъыйлы ер. Мен сизден талап этемен!*** (З.Атаева) – *Вот самое подходящее место. Я от вас требую!*

Аналогичные явления мы находим и в немецком языке. Результаты анализа показали, что некоторые квалифицирующие субстантивные предложения имеют своеобразную конструкцию с местоимением, междометием или частицей. В немецком языке роль такого постоянного компонента выполняют *welch, solch, soein, dieser, nein, nun, ach, och, oh, wasfûrein* и др.:

So ein Blödsinn! Ausgerchnet Hermann mit seinem Bierbauch. (L. Thoma) – *Какой идиотизм! Как нарочно Германн с брюхом, наполненным пивом.*

“So eine Gemeinheit!” ruft Trude. “Dich schicken sie in die Ferien und dann tun sie etwas!” (E. Kästner) – *“Вот это подлость!” возмутилась Труде. “Тебя отправляют они на каникулы и сами что-то там делают!”*

Ach Gott, ich habe auch kein Geld bei mir. Diese verdammte Haushose! (L. Thoma) – *Ах боже, у меня даже нет при себе денег. Эти проклятые брюки!*

Интересен тот факт, что наиболее распространены языковые средства, служащие для негативной оценки. Возможно, это объясняется тем, что положительное воспринимается человеком как само собой разумеющееся, и он в некоторой степени сдерживает эмоции. Более важным и значительным, быть может, является нечто отрицательное, в отношении которого нельзя оставаться равнодушным.

Более того, междометия и междометные образования способствуют точному выражению эмоционального состояния: разочарования, безразличия, радости, волнения, досады и др., находясь в котором говорящий/пишущий осуществляет акт оценивания:

“Soviel Glück!” Sie schmiegt sich an ihn. (E. Kästner) – *“Столько счастья!” Она прижалась к нему.*

Luise liest vor, was er ihr schreibt: “Mein liebes, einziges Kind!” – “So ein Schwindler!” sagt sie und blickt zur Schwester hoch. (E. Kästner) – *Луиза прочитала вслух, что он ей написал: “Мой любимый, единственный ребёнок!” – “Ну и обманщик!” сказала она и взглянула на сестру.*

Употребление номинативных предложений в ряде случаев встречается во внутренней речи, в мыслях вслух. При этом необязательно, что они уточняют содержание других предложений, но они и сами могут раскрываться в последующем контексте. В этом смысле примечательно употребление указательного местоимения ***dieser (diese, dieses)*** в сочетании с главным членом:

O diese Künstler! Sie wissen wirklich nicht, was sie wollen! (E. Kästner) – *О эти художники! Они действительно не знают, что они хотят!*

Оценочность не обязательно заключена в семантике самого существительного, которое может иметь и вполне нейтральное лексическое значение. Оценка может содержаться в определении к центральному члену субстантивного предложения.

В настоящее время активно используемой конструкцией изобразительного синтаксиса художественной прозы являются цепочки номинативных предложений. Об этом свидетельствует высокая частотность их употребления в анализируемом материале. Цепочки номинативных предложений не имеют аналогии в разговорной речи, это явление сугубо письменного общения. В силу своей синтагматической расчлененности цепочки номинативных предложений обладают всеми присущими экспрессии качествами – изобразительностью, выразительностью и, тем самым, повышенным воздействием на читателя. В кумыкской прозе в наибольшей мере характерны данные явления произведениям И. Ибрагимова, отличающимся яркой индивидуальностью, несмотря на

частое использование номинативных предложений, а возможно во многом благодаря им [Османова2006: 128]. Что касается немецкой прозы, то экспрессию данных конструкций можно пронаблюдать в произведениях Леонарда Тома. Приведем примеры:

Der Blick auf die Straße. Draußen die große Kreuzung, die Tristesse eines Wintermorgens, der Stress, der Lärm, die Hektik. Diese rastlose Menschenmenge, durch das Hotelfenster ganz nah und doch so fern. Und hier drinnen, diese angenehme Wärme und diese herrliche Ruhe. Wiegemütlich! (L. Thoma) – Вид на улицу. На улице большой перекрёсток, мрак зимнего утра, напряжение, шум, суета. Эта неумолимая толпа, сквозь окно отеля такая близкая и всё же такая далёкая. А тут внутри такое приятное тепло и такое великолепное спокойствие. Какой уют!

Danach, spät in einer Bar, der erste Kuss. Höchste Zeit. Dann diese verrückten Wochen. Sie bei ihm, er bei ihr. Konzertabende, Kinonächte. Ein Wochenende in den Bergen, mit Spielkasino. (L. Thoma) – Потом поздно в баре первый поцелуй. Блаженство. Потом эти безрассудные недели. Она рядом с ним, он рядом с ней. Концерты вечером, кино ночью. Выходные в горах, сигровым казино.

Licht aus, Augen zu, und dann plötzlich ... dieses Bild. Dieses Gesicht. Diese Frau. Lucia. Wann war das? Vor sechzehn Jahren? Vor achtzehn Jahren? Verdammt lang her, diese Geschichte. Er hat sie immer noch so klar vor Augen. (L. Thoma) – Свет выключен, глаза сомкнуты и вдруг ... эта картина. Это лицо. Эта женщина. Люсия. Когда это было? Семнадцать лет назад? Восемнадцать? Чертовски давно, эта история. Она у него всё ещё ясно стоит перед глазами.

Oh Gott! Diese Torte. Immer die gleiche Torte. Schokoladentorte. Brrr! Und danach ein süßer Likör. Aprikose oder Himbeere. Der ist noch schlimmer... Aprikose, wie der Likör, pfui Teufel! (L. Thoma) – О боже! Этот торт. Все время всё тот же торт. Шоколадный торт. Бррр! А потом сладкий ликёр. Абрикосы или малина. Это ещё хуже... Абрикос, как и ликёр, фу дьявол!

В данных примерах номинативные оценочные предложения дают оценку мысли, рассуждениям героя по поводу событий, имевших место в его жизни. Здесь наглядно представлен внутренний стимул – ход мыслей говорящего. Подобная форма изложения на фоне нейтральных синтаксических конструкций выделяется своей фрагментарностью, привлекает к себе пристальное внимание, рассчитывая на ассоциативные возможности читательского восприятия.

Из сказанного выше следует, что оценочные субстантивные предложения представляют собой особые синтаксические образования, призванные отразить в языковой форме не столько объективную действительность как таковую, сколько ценностное

отношение человека — говорящего или пишущего — к окружающему миру и его элементам.

Литература:

1. Гофман О.В. Односоставные номинативные предложения русского, английского и немецкого языков // Коммуникативно-функциональное описание языка. – Уфа, 2003. – С. 46–54.
2. Любовская И.Ю. Номинативные оценочные предложения в английской разговорной речи // Филология. Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского, 2012, № 6 (1), С. 346-349.[Электронный ресурс] Режимдоступа:[http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_6\(1\)/57.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_6(1)/57.pdf)
3. Kästner E. Die Zwillinge. – Moskau: Vyssaja skola, 1982. – S.17.
4. Thoma L. Das Idealpaar. – Editorial Idiom. Hueber, 2007. – S.35.
5. Thoma L. Der Hundetraum und andere Verwirrungen. – Editorial Idiom. Hueber, 2008. – S.4.
6. Османова Р.М. Номинативные предложения в современном кумыкском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2006. – С. 128-146
7. Фомина Ю.А. Функциональный потенциал номинативных оценочных высказываний в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд филол.наук. – Нижний Тагил, 2009. – С.20.
8. Ягьяев М. Дарман булакь. Повесть. – Магъачкъала: Дагучпедгиз. 1986. – С.58 .

Пирмагомедова А.Р., Шамсудинова С.Э. (Махачкала)

ЭКСПРЕССИВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Данная статья посвящена изучению и анализу синтаксических механизмов создания экспрессивности в английском и русском художественном тексте.

Ключевые слова: экспрессивность, экспрессивные синтаксис, парцелляция, эллипсис, повтор синтаксической конструкции.

Abstract: This article deals with a comprehensive study and analysis of the syntactic mechanisms of creating expressivity in English and Russian literary text.

Key words: expressivity, expressive syntax, parcellation, ellipsis, repetition of syntactic construction.

В настоящее время изучение средств стилистического своеобразия художественного текста представляет большой интерес для лингвистов. Одной из наиболее часто исследуемых языковых категорий является экспрессивность. Экспрессивность делает текст эмоционально окрашенным, является одним из средств речевого воздействия на читателя. Данный термин можно определить, как «совокупность семантико-стилистических

признаков единицы языка, которые обеспечивают её способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи. Экспрессивность свойственна всем уровням языка» [Ярцева 1990: 591]. Цель данной работы – рассмотрение особенностей экспрессивности на синтаксическом уровне английского и русского языков.

В данной статье, мы связываем экспрессивность с функцией воздействия на адресата и усилением коммуникативной интенции и, вслед за Р.Р. Чайковским, понимаем под экспрессивностью в синтаксисе «свойство синтаксических форм увеличивать прагматический потенциал высказывания сверх той степени, которая достигнута лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы [Чайковский 1971: 196]. Данное мнение разделяет и лингвист Е.С.Баскакова, по мнению которой, синтаксическая экспрессивность синтаксиса заключается в способности конструкции деавтоматизировать восприятие читателей, выделяться в речевой цепи [Баскакова 2002: 10].

Переходя непосредственно к анализу экспрессивного синтаксиса, следует отметить, что, как русская, так и английская литература полна экспрессивно окрашенными синтаксическими конструкциями. Употребление подобных конструкций связано с влиянием разговорной речи на художественную литературу. Кроме того, на примерах прозы С.Довлатова, М. Кольцова, В. Маканина, а также произведений Т. Капоте, Д. Джойса, Д.Сэлинджера и др., мы пришли к выводу о том, что экспрессивные синтаксические конструкции свидетельствует о широких возможностях проявления авторской индивидуальности и повышения выразительности и экспрессивности в художественных текстах.

Анализ экспрессивных синтаксических конструкций, характерных для англоязычных и русскоязычных произведений, обнаружил широкое использование эллиптических предложений, парцелированных конструкций и повторов. Явления парцелляции и эллиптические конструкции как элементы экспрессивного синтаксиса используются для того, чтобы придать письменной речи легкость и сходство с устной речью. Метод сплошной выборки и контекстуальный анализ показали, что наиболее частым и явным экспрессивным средством представляется парцелляция. Этому явлению посвящено достаточное количество исследований. Под парцелляцией следует понимать прием экспрессивного синтаксиса, сущность которого состоит в «расчленении синтаксически связанного текста на интонационно-обособленные отрезки, отделенные знаком точки» [Гальперин 1981: 389]. Известно, что парцелляция возможна не при любой актуализации части высказывания, а при наличии слабых и факультативных синтаксических связей. «Парцелляты» обладают

разной степенью независимости, обособленности, самостоятельности и могут выступать в качестве разных отрезков речевой цепи: равные главным, а чаще второстепенным членам предложения, придаточным предложениям, или таким построениям, которые созданы по формуле сложноподчиненного предложения. В ходе анализа были выделены следующие типы парцеллятов по синтаксической трансформационной функции:

- Парцеллят-подлежащее:

«*From the playfield the boys raised a shout. A whirring whistle: goal*» (J. Joyce, p. 123)

«*У английских рабочих впервые за много лет появился твердый голос. Хозяйская осанка. Боевой вид*» (Кольцов, с. 48)

- Парцеллят-определение:

«*You are a tired young lady. Very tired*» (T. Capote, p.73)

«*Вскоре мы получили заказ. Причём довольно выгодный и срочный*» (Довлатов, с. 323)

- Парцеллят-дополнение:

«*They're going to test her for the part of Dr. Wassell's nurse. One of his nurses, anyway*» (Capote, p.83)

«*Ну хорошо, думал я, возьму и женюсь. Женюсь из чувства долга. Допустим, всё будет хорошо. Причём для нас обоих*» (Довлатов, с. 752)

- Парцеллят-обстоятельство (места, времени, образа действия, сравнения):

«*All summer you could hear him. In the yard. In the garden. In the wood*» (Capote, p. 132)

«*He hurried on eagerly towards the Freeman's Journal. There bob I lent him in Meagher's. Three weeks*» (Joyce, p. 72)

«*На посту заведующего литературной частью он был требователен и деловит. Он ратовал за прогрессивное искусство. Причём тактично, сдержанно и осторожно*» (Довлатов, с. 34)

«*Мир оценок прекратил свое существование. Как просветление. Как час ликования. Душа вдруг запела*» (Маканин, с. 231)

- Парцеллят-приложение:

«*Look at Mag Wildwood. Or Honey Tucker. Or Rose Ellen Ward*» (Capote, p. 56)

«*Иван Емельянович сидел за своим столом - человек, физически заметно сильный. Моих лет. Даже, пожалуй, за пятьдесят пять*» (Маканин, с.65)

Эллипсис – еще одно синтаксическое явление, обладающее большим экспрессивным потенциалом в силу того, что пропуск логически необходимых элементов высказывания может принимать различные формы и иметь различные стилистические функции. В сфере предложения эллипсис определяется как «пропуск того или иного члена предложения,

компонента высказывания, легко восстанавливаемого из контекста или конкретной речевой ситуации» [Ярцева 1990: 292]. Данное явление отличается от парцеллята тем, что оно является автоматической единицей, не способной к включению в состав предыдущего предложения. В отличие от других экспрессивных конструкций, основным назначением которых является только экспрессивность, эллипсис является основным структурным признаком стилистически отмеченных предложений разговорной речи. Эллипсису могут подвергаться:

- Глагол-связка, характерный для тех языков, где его наличие является в норме обязательным, как например, в английском:

«*It does say that only the first two clues point to Oxford, the third to somewhere else*»

(Dean, p.135).

«*Tour just left five minutes ago. Next one at eleven*» (Dean, p. 231)

Для русского языка эта черта разговорной речи не характерна.

- Подлежащее, в случае, когда ситуация и контекст общения позволяют достаточно однозначно идентифицировать его:

«*– Surely, he could use the trimming. – Don't think so*» (Lynch, p. 157)

«*– I don't know. Rieser or something. He's supposed to be very good. – Never heard of him*»

(Salinger, p. 30)

В русском языке подобные конструкции не являются коллоквиальными, поскольку отсутствие подлежащего в русском часто является грамматической нормой, поддерживаемой системой флективной морфологии, которая узаконивает отсутствие подлежащего.

- Подлежащее и сказуемое. Иногда в разговорной речи, особенно в диалоге, эллиптизации подвергаются оба главных члена предложения. При этом данный фрагмент беседы остается информационно достаточным (ср. рус. – Куда так торопишься? – На самолет):

«*– Where to? – Temple District, Venaportha's landing*» (Lynch, p. 145)

«*– His last name? – Torrance*» (Dean, p. 251)

- Служебный элемент предложения (артикли, предлог, союз):

«*In the first place, he said it was a perfect crime the Army released him from the hospital*»

(Salinger, p. 29)

Эллиптизация артиклей происходит, в первую очередь, в тех случаях, когда ситуация и контекст делают референт имени итак достаточно определенным. Из предлогов эллиптизации подвергаются, как правило, те из них, которые вводят обстоятельство места и времени. Что касается эллиптизации союзов, то здесь невозможно однозначно решить,

опущен ли союз или его употребление не предполагалось изначально. К тому же, бессоюзная связь не является необычной и для других речевых форм.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рассмотренные экспрессивные конструкции обладают рядом типологических особенностей, в основе которых лежат типологические различия русского и английского языков как принадлежащим к разным языковым группам. Типологические особенности англоязычных и русскоязычных текстов определяют выбор экспрессивных средств уровня синтаксиса. При одинаковых типах синтаксических конструкций, строй русского и английского языков обуславливает различный способ передачи их экспрессии. Так, можно отметить, что в силу того, что русский язык, в отличие от английского, предполагает свободный порядок слов, эллипсис как таковой не представляет собой языковую аномалию и, соответственно, не используется в качестве экспрессивной синтаксической конструкции в художественном тексте. Кроме того, строгий словопорядок в английском языке накладывает и определенные ограничения на создание парцеллированных конструкций. Зачастую в таких конструкциях необходимо включение презентатива. В русском языке, напротив, порядок слов свободный, что предполагает возможность дислокации любого члена предложения.

Литература:

1. Чайковский Р.Р. Общая лингвистическая категория экспрессивности и экспрессивность синтаксиса. Уч. записки МГПИИЯ им. М. Тореза. Вопросы романо-германской филологии. 1971.
2. Баскакова Е.С. Экспрессивные синтаксические конструкции: перевод и их влияние на скрытые характеристики текста (на материале романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его перевода на английский язык): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2009.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1981.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Маканин В.С. Андеграунд, или Герой нашего времени. М.: Эксмо, 2010.
6. Кольцов М.Е. Фельетоны и рассказы. М.: Худ. литература, 1961.
7. Довлатов С.Д. Собрание сочинений в 4-х томах. СПб.:Азбука-классика, 2005.
8. Salinger J.D. Nine Stories. М.: Прогресс, 2004.
9. Lynch S. The Republic of Thieves. UK: Gollancz, 2013.
10. Joyce J. Ulysses. UK: Wordsworth Editions Limited, 2010
11. Dean A. M. The Lost Library. UK: Pan Macmillan, 2012.
12. Capote T. Breakfast at Tiffany's. СПб: Азбука, 2011.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРБАНОНИМОВ

***Аннотация:** В данной статье с лингвокультурной позиции рассматривается особый вид урбанонимов – дромонимы, а именно названия станций метрополитена в Лондоне.*

***Ключевые слова:** урбанонимы, структурно-семантический анализ, деривация, дромонимы*

***Abstract:** In this article the linguistic and cultural position is considered as a special kind of urbanity – dromonyms, namely the names of underground stations in London.*

***Key words:** urbanity, structural-semantic analysis, derivation, dromonyms*

Урбанонимы- искусственно созданные наименования городских объектов, которые образуют социально и исторически обусловленную и зачастую уникальную для каждого топонимического объекта часть лексики, что определяет актуальность их изучения для получения объективного представления о конкретной лингвокультуре. [Сизова 2004: 10].

Н.В.Подольская определяет урбаноним как “вид топонима, собственное имя любого внутригородского топографического объекта”. [Подольская 1988: 192].

Сам термин “урбаномика” был введен в 1965 году А.В.Суперанской, а позже закрепился в словаре русской ономастической терминологии Н.В.Подольской.

Урбанонимы, как часть языковой среды, в которой обитают его жители, «аккумулируют» ключевые концепты культуры, структурируют и «оживляют» пространство города, наделяя его смыслами. Урбанонимы не только помогают нам лучше ориентироваться, но и формируют наши языковую и культурную картины мира.

Названия станций метрополитена отражают черты национальной культуры, своеобразие менталитета и особенности восприятия мира, характеризующие определенное языковое сообщество. Каждый пассажир, пусть и неосознанно, ежедневно пропускает через себя названия станций, встраивая их в свою языковую картину мира. Без этих названий невозможно представить себе ономастическое пространство города.

В ходе исследования методом сплошной выборки был собран корпус названий станций лондонского метро (270 единиц), проведен структурно-семантический анализ и составлены классификации по источнику номинации и принципу образования названия.

В структурном отношении названия Лондонского метрополитена представлены одно-, двух- и трехкомпонентными лексическими единицами.

В образовании однокомпонентных названий лондонского метро выделяют два основных типа словообразования, а именно словосложение (composition) и деривацию (derivation). [Шиппан 2002: 108].

Словосложение представляет собой морфемную конструкцию, компоненты которой могут выступать в качестве свободных морфем или свободных морфемных конструкций.

Так, название *Becontree* происходит от староанглийского *beacen-treo(w)*- дерева, под которым проходили собрания. Название станции в восточном Лондоне *Bromley-by-Bow* происходит от староанглийского *broom*- дерево, и *leah* - лес.

Деривация создается посредством добавления аффикса к слову. К станциям, названия которых образованы при помощи деривации, относятся: *Barking* происходит от имени саксонцев *Берсия*, и староанглийского окончания *ing*, обозначающего место, где живут люди.

Среди общего числа названий метрополитена Лондона было выявлено всего 104 однокомпонентных наименований.

Станции метрополитена, содержащие несколько лексических единиц, представляют собой словосочетания. Если говорить конкретно о видах синтаксической связи, то было выявлено, что элементы названий станций лондонского метро могут соединяться между собой посредством сочинения и подчинения.

Названий, в которых присутствует сочинительная связь, всего 5. Это такие названия, как *Bank and Monument*, *Elephant&Castle*, *Harrow&Wealdstone*, *Totteridge&Whetstone*, *Highbury&Islington*.

Гораздо больше названий содержат подчинительную синтаксическую связь. К двухкомпонентным наименованиям станций с подчинительной связью относятся *WestSilvertown*, *HounslowWest*, *TottenhamHale*, *SevenSisters*, *WhiteCity*, *WestKensington*, *NorthGreenwich*.

Трехкомпонентные урбанонимы включают в свой состав географический термин и различные словосочетания имен существительных (*Notting Hill Gate*, *Shepherd's Bush Market*, *Hyde Park Corner*, *London City Airport*) и прилагательных (*High Street Kensington*, *West India Quay*).

Помимо этого, огромное количество названий лондонского метрополитена содержит приложение. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» термин «приложение» определяется как «определение, выраженное именем существительным». Примерами таких станций являются *King George V*, *Tower Gateway*, *Prince Regent*, *Elverson Road*, *Liverpool Street*. [Ярцева 1990: 687].

Таким образом, среди 166 многокомпонентных дромонимов было выявлено 156 двухуровневых и 10 трёхуровневых наименований станций.

Возникновение урбанонима исторически мотивировано, предопределено какими-либо внешними факторами. Наименования станций метрополитена в своей массе обладают сложной и разноплановой семантической структурой, вызывающей переплетение социальных, культурных, исторических и других ассоциаций.

При анализе урбанонимических систем Лондона были выделены 11 групп основ:

1. Наименования в честь монархов, известных людей:

Станция Prince Regent была названа в честь Принца Регента (1762 – 1830), позднее ставшего Георгом IV. Станция Victoria была названа в честь Королевы Виктории.

2. Наименования, мотивированные названиями архитектурных объектов:

Название станция Langdon Park получила от близлежащего парка, открытого в 1963. Парк и местная школа были названы в честь Преподобного С.Г. Лэнгдона, vicar церкви ОллЭнджелс.

3. Церковные наименования:

Название Black friars происходит от цвета одеяний монахов доминиканского монастыря, также известных как черные монахи. Монастырь был основан в 13 веке графом Кентским.

4. Наименования в честь первопоселенцев, владельцев земли и домов:

Название Dagenham East происходит от саксонского имени Даессаи староанглийского ham- дом, поместье. Его можно перевести как «дом Декки» и его семьи, которая некогда жила здесь.

5. Наименования по старинным вывескам гостиниц и пабов:

Название Angel происходит от популярного в свое время постоялого двора, находившегося там с 1638 г.

6. Наименования по названиям физико-географических объектов:

Название East Ham происходит от староанглийского ham- заливной луг, и описывает низко расположенный луг и поворот Темзы. Elm Park происходит от природного леса, который являлся местом собрания местных жителей.

7. Наименования, образованные от топонимов:

ActonTown происходит от названия небольшой деревушки, которая, начиная с 16 века, выросла в город Эктон.

8. Наименования, отражающие определенное отношение к месту торговли и предмету торговли:

Название Piccadilly Circus происходит от Пикадилли Холл, популярного названия здания, построенного в 1611 на Виндмилл Стрит отошедшим от дел портным, Робертом Бейкером, сделавшим состояние на продаже «пикадилли», воротников и рюшей определенной формы.

9. Фаунистические названия:

Негон Quays получил свое название от цапель, когда-то гнездившихся на старых зданиях в этом районе, Quay - это место, где суда швартуются для погрузки и разгрузки.

10. Наименования, мотивированные другими географическими объектами вне города:

Название Сургус происходит от острова Кипр, поскольку первые владельцы доков вели торговлю в основном с этим островом в восточной части Средиземного моря.

11. Названия, данные в честь исторических событий:

Waterloo была названа в честь битвы при Ватерлоо (1815). Такое же название дали новому мосту через Темзу (бывшему мосту Стрэнд), открытому Принцем Регентом 18 июня 1817, в честь второй годовщины битвы.

Таким образом, изучение семантической стороны названий Лондонского метрополитена позволяет нам четко определить специфику культурного фона Лондона. Более того, в номинации станций отражается мыслительно-речевая деятельность английского населения, а значит, изучение этого процесса важно для понимания речетворческой деятельности в целом.

Литература:

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Изд. 2-е, перераб. и доп., 1988. С. 192.
2. Сизова, Е. А. Лингвокультурологический анализ урбанонимов: на материале английского, русского и французского языков : дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2004.
3. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: «Советская энциклопедия», 1990. – 687 с.
4. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. С. 108.

Skoda Skoda. Simply Clever.

Land Rover Land Rover. Go Beyond.

Для наибольшего эффекта рекламодателями используется совмещение двух приемов в одном слогане, например, **парцелляция и отрицание**:

Porsche Porsche. There is No Substitute.

Параллельные конструкции в следующих примерах производят сильное впечатление за счет анафорического повтора:

Toyota You asked for it. You got it.

Mitsubishi *Better built. Better backed.*

Во втором примере (реклама *Mitsubishi*) воздействующий эффект также подкрепляется аллитерацией (*better, built, backed*).

Восклицательные предложения больше привлекают внимание читателя:

Ford Built Ford Tough!

Благодаря **графическому выделению акцент** делается на каждом слове рекламного слогана. В следующих примерах все слова начинаются с заглавных букв:

Honda The Power of Dreams.

Porsche Porsche. There is No Substitute.

Mercedes-Benz Engineered to Move the Human Spirit.

Jaguar Born to Perform.

Volkswagen Relieves Gas Pains.

Следующий прием – **риторический вопрос**:

Ford Have you driven a Ford lately?

Buick Wouldn't you really rather a Buick?

Toyota What will you do with all the money you save?

Plymouth Plymouth – Isn't that the kind of car America wants?

Toyota Who could ask for anything more?

Buick Isn't it time for a real car?

При помощи данных вопросов в рекламе такого рода имплицитно сравниваются данные марки автомобилей со всеми остальными. И, естественно, все преимущества у рекламируемого авто. Противопоставление подкрепляется в примерах различной лексикой: глаголами *drive, have, want, save, do, ask, live*; наречиями *really rather*; местоимениями *anything more, all, who, whole*; прилагательными *real, new*.

Среди наиболее употребительной лексики, используемой в рекламе авто, следует назвать существительные *luxury, life, living, love, dreams*. Все они связаны с эмоциональной стороной восприятия автомобиля.

Hyundai It's a whole new Hyundai

Mercury Live life in your own lane.

Lincoln What a luxury car should be.

Ford Build for life in Canada.

Ford Ford. Designed for living. Engineered to last.

Volkswagen For the love of the car.

Audi Everyone dreams of an Audi.

Lincoln American Luxury.

Контраст можно проследить и внутри самого рекламного слогана:

Fiat Strada Hand-built by robots

“Hand-built by robots” (построенные руками роботов) – создается эффект когнитивного диссонанса, так как всем известно, что построенное руками раньше всегда считалось то, что сделано человеком. Но в настоящее время все изменилось. И рекламодатели хотят подчеркнуть, что роботы, задействованные в выпуске данной марки машины, работают не хуже людей.

Среди других приемов, используемых в рекламе автомобилей, следует упомянуть **употребление степеней сравнения прилагательных**, с помощью которых имплицитно сравниваются и превозносятся рекламируемые марки по отношению к другим:

Dodge Bigger in Texas, Better in Dodge.

Toyota The best built cars in the world.

Mitsubishi Better built. Better backed.

В английской рекламе автомобилей также намеренно используются общеизвестные **иноязычные фразы** для акцентирования внимания на данном слогане. Например, даже людям, не владеющим достаточно хорошо немецким языком, понятен перевод слогана следующей рекламы (“Это Автомобиль”):

Volkswagen Das Auto.

Имплицитная оценка в слогане может выражаться при помощи словосочетания *only one*:

Jeep Jeep. There is only one.

Императивные предложения представляют из себя руководство к действию для читателя рекламы:

Jeep Have fun out there.

Mitsubishi Wake up and drive.

Повторы также являются синтаксическим средством, используемым в рекламе авто, но встречаются они не очень часто:

1. Mazda Zoom, Zoom, Zoom
2. Hummer Hummer. Like *nothing* else.
3. Hummer Like *nothing* else on earth.

Если в первом примере повтор в пределах одного рекламного слогана, то примерах 2 и 3 наблюдается повтор-подхват в двух слоганах компании Hummer.

В примере 2 присутствует также парцелляция и отрицание, выраженное отрицательным местоимением *nothing*, в 3 примере – только лишь отрицание.

Приведем несколько иллюстраций к рекламе автомобилей, которые привлекают внимание адресатов рекламы при помощи визуального ряда:

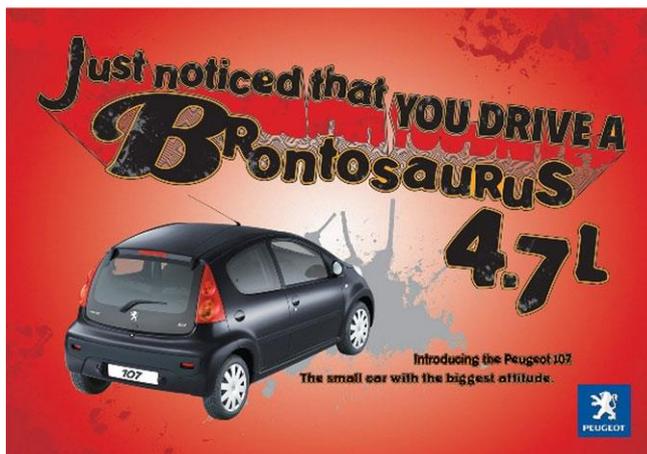
Honda



HSBC



Peugeot



Исходя из вышеизложенного, следует, что рекламодатели, прибегая к использованию разнообразных языковых средств, пытаются ненавязчиво воздействовать на адресатов рекламы, чтобы они сделали правильный выбор при покупке автомобиля. Самым употребительным способом представления рекламных слоганов автомобилей в английском языке является парцелляция. Менее употребительна реклама с отрицанием и остальные вышеперечисленные способы. Все рассмотренные средства делают рекламный текст более экспрессивным и привлекают внимание к рекламируемому объекту.

Литература:

1. Гаврилова О. А., Шевченко В. Д. Лексические особенности рекламы автомобилей на примере англоязычных текстов // Молодой ученый. – 2010. – №11. Т.2. – С. 180-183.
2. Скнарев Д.С. Языковые средства создания образа зарубежного автомобиля в рекламном дискурсе // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (часть 5) – С. 1237-1242

Саидова К.Л. (Махачкала)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ.

Аннотация. Статья посвящена технологиям формирования коммуникативных навыков на средней ступени обучения английскому языку в школе.

Ключевые слова: школа, образование, английский язык, коммуникация.

***Abstract.** The article is devoted to the technologies of formation of communicative skills at the secondary level of English language teaching at school.*

***Keywords:** school, education, English, communication.*

Коммуникация – это акт и процесс, в котором устанавливаются контакты между вопросами взаимодействия путем развития общего чувства передаваемой и воспринимаемой информации. В более широком смысле, общение понимается как «социальный процесс, который включает в себя либо общение, обмен мыслями, информацией, идеями и т. д., либо передачу контента из одного сознания в другое через системы знаков». Чтобы учесть важность коммуникативных навыков для личностного развития студентов, необходимо определить понятие «навыки». Под термином «возможности» мы подразумеваем автоматизированные способы ведения дел. Овладение навыками общения предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информации, регуляции, эмоциональной оценки, этикета.

Ученые выделяют четыре основных этапа формирования коммуникационных возможностей:

1. Ознакомительный
2. Подготовительный (аналитический)
3. Стандартизирующий (синтетический)
4. Варьирующий (ситуативный)

Процесс овладения коммуникативными навыками - это многократное выполнение действий на иностранном языке, направленных на автоматизацию различных видов языковой деятельности и общения на иностранном языке. Содержание обучения иностранному языку в вузе реализует основные задачи, направленные на развитие культуры общения учащихся в процессе развития коммуникативных навыков.

Эти навыки требуют формирования чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических) и их нормативного использования в устной и письменной речи. Различные темы, тексты, проблемы, вокальные задания ориентированы на формирование различных видов языковой деятельности, на развитие социокультурных навыков, что гарантирует использование иностранного языка как средства общения.

При изучении иностранного языка в средней школе (5-10 классы) основное внимание уделяется последовательному и систематическому развитию коммуникативных навыков у учащихся в процессе освоения различных стратегий говорения, чтения, аудирования и письма.

Обучение иностранному языку направлено на изучение его как средства международного общения посредством:

- Формирования и развития базовых коммуникативных навыков и умений в основных видах речевой деятельности;
- Социокультурного развития школьников в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингво-культуроведческого материала;

Коммуникативные навыки формируются на основе:

1. языковых знаний и навыков;
2. лингвострановедческих и страноведческих знаний.

Следующие критические навыки включены в навыки общения:

- читать и понимать простые, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);
- устное общение в стандартных ситуациях в сферах образования, работы, культуры и повседневной жизни;
- устно, кратко о себе, своем окружении, пересказ, высказывание мнения, оценка.
- умение писать и передавать элементарную информацию (письма) письменно.

[Сафонова 2004: 98]

Это определяет минимальный уровень коммуникативных навыков в государственном образовательном стандарте для иностранных языков. Во время устного общения люди используют языковые средства – свой словарный запас и грамматику – для построения утверждений, понятных адресату. Однако для успешного общения на определенном языке недостаточно только лексики и грамматических навыков: вам также необходимо знать условия использования определенных языковых единиц и их комбинаций. Другими словами, в дополнение к самой грамматике носитель языка должен выучить «ситуационную грамматику», которая предписывает использование языка не только в соответствии со значением лексических единиц и правилами их объединения в предложении, но и также в зависимости от характера отношений между говорящим и адресатом, от цели общения и других факторов, знание которых вместе с фактическими лингвистическими знаниями составляет уровень коммуникативных навыков носителя языка. [Левитан 2001: 90]

Характер коммуникативных навыков, которые являются частью коммуникативной компетенции и отличаются от знания самого языка, можно проиллюстрировать на примере так называемых косвенных речевых актов. Косвенным является речевой акт, форма которого не соответствует его реальному значению в данной ситуации. Еще в процессе общения основное внимание уделяется социальным характеристикам голосового партнера:

его статусу, его позиции, его роли в ситуации, что проявляется в выборе альтернативных средств речи с расслаиванием и речевыми разделителями.

В процессе усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, трудовых навыков, знаний, норм, ценностей и традиций происходит включение его в систему общественных отношений и формирование у него социальных навыков. Думается, что задачи социализации легко могут быть решены на уроках иностранного языка, который, таким образом, является одновременно и целью, и средством обучения. На уроках учащиеся постигают средствами английского языка окружающую действительность и самих себя. В значительной степени этому способствуют ролевые и деловые игры, в ходе которых учащиеся:

- выступают в конкретных социальных ролях,
- вырабатывают цепочку решений,
- подходят к результату, целью которого является в нахождении правильного решения на определенный социальный вопрос в ситуации наиболее распространенной в реальной жизни. [Кабардов 1989: 103]

Все это помогает учащимся адаптироваться в окружающем социуме. Таким образом, учитель пытается через коммерческие социальные игры стимулировать приобретение опыта общения в роли семьянина, домохозяйки, делового партнера и т. д. Каждая социальная роль включает в себя множество культурных норм, правил и поведенческих стереотипов, которые являются невидимыми социальными нитями - права, обязанности, отношения - связаны с другими ролями. Основой взаимодействия личности с социальной средой является участие в деятельности. На уроках английского студенты участвуют в учебной деятельности. Ролевые игры и деловые игры, используемые в уроке, позволяют моделировать другие виды деятельности, знакомить учащихся с поведенческими клише и учить их играть личную и социальную роль. Включение ролевой игры возможно на любом этапе обучения, однако обычно лучше оставить ролевую игру для заключительных уроков или обобщающих уроков. Поскольку большинство учителей требуют от учащихся свободного владения материалом, а также создания оригинального продукта, схемы, проекта и коммуникативного общения.

Таким образом, грамматические и лексические навыки находятся в центре языковых навыков, на которых основаны речевые навыки. Во-первых, следует отметить, что развитие коммуникативных навыков происходит не естественным путем, а с помощью специальных приемов, предполагающих создание особых ударных ситуаций. Все активные методы

имеют одну цель: дать учащимся социально-психологический эффект, который способствует развитию и совершенствованию их коммуникативной активности.

Целью преподавания языка в школе является развитие у учащихся коммуникативных навыков, которые воплощаются в навыки устного общения. Нетрадиционные формы преподавания английского языка также являются гарантией успешной речевой деятельности студентов, где они знакомятся с культурой стран и расширяют свои знания о культурном наследии своей родной страны, чтобы студенты могли активно участвовать в диалоге культур.

Литература:

1. Сафонова, В.В. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку.2 — 11 классы. — М.: Астрель: ФСЕ, 2004.
2. Бим, И.Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ / Л.М. Бим. М., 1999.
3. Кабардов, М.К. Языковые и коммуникативные способности / М.К. Кабардов, Арцишевская Е.В. // Способности и склонности. М.: Педагогика. 1989.103-104с.
4. Левитан, К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. / К.М. Левитан. Екатеринбург.: Издательство АБМ, 2001. вып.2.89-91с.

Салманова П. Ш., Агларова З. М., (г. Махачкала)

КОНЦЕПТ «FREE» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РОК-ПОЭЗИИ

CONCEPT «FREE» IN ENGLISH ROCK SONGS

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуализации концепта «free» в текстах англоязычных рок песен. Для описания специфики концепта «free» были подобраны и систематизированы, выбраны и сгруппированы лексические средства выражения концепта «free» в текстах песен англоязычных рок исполнителей. Концепт «free» в сознании носителей английского языка обладает развитой семантической структурой и отражает не только национально-культурную специфику, но также эмоциональное состояние отдельного исполнителя.

Ключевые слова: свобода, концепт «free», лексические средства, репрезентации, концептуальный анализ, когнитивная лингвистика, эмотивная лексика.

Abstract. The article concerns the problems of concept «free» actualization in the texts of English rock songs. To describe the peculiarity of this concept in the texts of English rock songs lexical means of expressing concept «free» were collected and systemized, chosen and grouped

together. Concept «free» in minds of native English speakers possesses a developed semantic structure and reflects not only the national-cultural specificity, but also the emotional state of a separate taken artist.

Key words: freedom, concept «free», lexical means, representations, conceptual analysis, cognitive linguistics, emotive lexis.

Вопрос о феномене свободы существовал на протяжении всей истории человечества, но его разгадка до сих пор не найдена. Проблема свободы является одной из ведущих проблем в философии, однако не только философы обращали на нее свое внимание. Концепт свободы также находит свое отражение в языковой картине мира.

Данная статья посвящена концепту «free» выраженном в англоязычной рок музыке. М.В. Цветкова называет концепт свободы основополагающим концептом английской ментальности. В англо-русском словаре под редакцией В.К. Мюллера представлено несколько эквивалентов значению слова «freedom»: 1. свобода, независимость; 2. право; 3. вольность. По мнению А. Вежбицкой, значение наиболее точно отражающее смысл, который носители языка в него вкладывают, выражено следующим образом: возможность делать то, что хочешь и не делать того, чего не хочешь.

Смежным значением со словом «freedom» обладает слово «liberty». В уже названном словаре под редакцией В.К. Мюллера слово «liberty» имеет следующие значения: 1. свобода; 2. вольность, бесцеремонность; 3. привелегии. Однако частотность употребления слова «liberty» в значении слова *свобода* низка. В настоящее время слово «liberty» либо приобретает отрицательную окраску, либо употребляется в политическом дискурсе. Анализ исследовательского материала позволяет заключить, что слово «free» употребляется чаще, чем производное от него слово «freedom». Поэтому для изучения концепта свободы, целесообразнее рассматривать ее как концепт «free».

В результате анализа текстов англоязычных песен было обнаружено, что наиболее частой реализацией упомянутого концепта является прилагательное *free*, которое употребляется как самостоятельно, так и в составе устойчивых фраз и выражений:

God knows I want to break free (Queen – I want to break free).

Данное прилагательное чаще всего выступает в предложении в качестве предикатива, а в роли подлежащего может выступать как личное местоимение первого лица, как показано на примере данном выше, так и местоимения второго и третьего лица: *All your life you were waiting for this moment to be free* (The Beatles – Blackbird), *For he was free this was his last dream* (Ray Thomas – The Last Dream), Кроме того, в этой функции могут выступать и собирательные существительные: *Go tell it on the mountain to set my people free* (Bob

Marley&The Wailers – Go tell it on the mountain). Были обнаружены и случаи употребления зоонимов в роли субъекта: *If dogs run free why not I across the swamp of time* (George Harrison – If dogs run free).

Выполняя атрибутивную функцию прилагательное *free* часто выступает в качестве модификатора антропонимов: *Not a prisoner, I'm a free man and my blood is my own now* (Iron Maiden – The Prisoner). Также слово *free* в качестве субстантивированного прилагательного:

When I go out in my car, I don't think twice

But if you're the wrong color skin

You grow up looking over both your shoulders

In the land of the free (The Killers – In the land of the free)

Прилагательное *free* было замечено в составе следующих устойчивых выражений: *set free, get free, run free, cut free*. Наиболее часто употребляемым выражением является *set free*, которое встречается 17 раз, что составляет 17% от общего числа употреблений: *I'm a prisoner won't you set me free* (The Pretty Reckless - Prisoner), *You know you can do it if you try, all you gotta do is set me free* (The Kinks - -Set me free).

Данная лексическая единица может модифицировать глагол и выступать в качестве наречия: *feel free, break free, live free*: *You're the sun and as you shine on me I feel free* (Cream – I feel free).

Примерно с такой же частотой встречается существительное *freedom*: *Come and sing a single song of freedom, sing it like you never sung before* (Bobby Darin – Single song of freedom), *Freedom to rock Freedom, raise your fist and yell* (Alice Cooper – Freedom).

В качестве глагола, чаще всего употребляется в форме повелительного наклонения: *Free me anyhow or anyway Free me from this pain and misery* (Roger Daltrey – Free me).

Эмоционально-оценочные репрезентации концепта «free» в сознании носителя английского языка достаточно разнообразны. Прежде всего, значение понятия свободы носит позитивную окраску. Слово *free* ассоциируется с такими словами как *light, luck, laugh, smile*: *Free me from myself, shot down my mind, a solo revolution into the light* (Papa Roach – In to the light), *Country boy, you're luck, free* (Johnny Cash – Country Boy), *Got to be free to laugh when I want* (The Kinks – Got to be free), *With a thousand smile she gives to me free* (Jimi Hendrix – Little Wing).

Значение слова «free» также связывается с природными явлениями и стихиями: *Run like a river that will always be free* (Steve Miller Band – Wide river), *But we are the sea we are the ocean we are the free* (The Who – Unholy Trinity).

Со свободой также отождествляются птицы: *Free as a bird it's the next best thing be* (The Beatles – Free as a bird), - из которых особенно выделяется орел: *I want to fly like an eagle till I'm free* (Steve Miller Band – Fly like an eagle).

Особое место среди репрезентаций данного концепта занимает ассоциации свободы с религией и верой в Бога: *He'll relieve you of your cares by chanting the name of Lord and you'll be free* (George Harrison – Awaiting on you all).

Таким образом, концепт «free» реализуется в англоязычных рок песнях в виде прилагательного, наречия, глагола, субстантивированного существительного и производного существительного freedom. Данный концепт реализуется и в составе идиом, самой частной из которых является фраза set me free.

Многообразие эмоционально-оценочных репрезентаций концепта «free» в англоязычных рок песнях отражает специфику значения слова свобода для носителей английского языка. Это позволяет нам выявить различия значения слова свобода в сознании англоговорящих и русскоговорящих людей, а также дает представление об их национальной культуре и менталитете.

Литература:

1. Complete English Russian Dictionary/Большой англо-русский словарь под ред. В.К. Мюллера, Москва, 2005, С. 306, 417;
2. Вежбицкая А. - Понимание культур через посредство ключевых слов - М. Языки славянской культуры, Москва, 2001
3. Цветкова М.В. – Межкультурная коммуникация: учебное пособие, Нижний Новгород, 2001

Султанова П. С. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности публицистического стиля на примере современных немецкоязычных газет, определяются маркеры публицистики, служащие главной цели массмедиа - суггестии, анализируются некоторые языковые средства выражения социальной оценки.

Ключевые слова: средства массовой информации, публицистический стиль, суггестия, языковые средства

Abstract: This article discusses the features of the journalistic style on the example of modern German-language Newspapers, defines the markers of journalism, serving the main

purpose of the mass media-suggestion, analyzes some linguistic means of expression, social evaluation

Keywords: *mass media, journalistic style, suggestion, language means.*

В современный период развития общества успешное решение политических, экономических и социальных задач все больше зависит от действия такого субъективного фактора как социальная активность личности. Непосредственную роль в формировании активности играют средства массовой информации. Подтверждением нарастающей роли телевидения, печати и радио в жизни общества свидетельствует их активный рост, доступность массовой информации и распространенность. Устное и печатное слово, телевизионные изображения способны внедриться в любую социальную среду и в самые отдаленные районы в кратчайшие сроки. Средства массовой информации способны самым мощным образом воздействовать на сознание людей, оперативно донести информацию в разные уголки мира, наиболее эффективно повлиять на эмоции человека, а также убедить адресата наилучшим образом. Особенно четко это проявляется в отношении электронных СМИ, и по мере расширения технических возможностей их роль возрастает, а с точки зрения эмоционального воздействия на чувства и сознание людей они остаются пока непревзойденными и собирают самую большую аудиторию

Выбор вербальных стратегий воздействия на адресата с целью активного побуждения его к определенному восприятию отражаемых событий, к их интерпретации с точки зрения адресанта, к созданию требуемого для адресанта эмоционального состояния адресата, с одной стороны, определяет прагматический аспект коммуникации, а, с другой стороны, определяется совокупностью языковых приемов, оформляющих разноплановые медиатексты, которые «можно определить как динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций» [Кузьмина 2011:6].

Полагаем, что эффективность деятельности СМИ зависит непосредственно от потребностей людей, от их возросших политических, социальных и духовных запросов, и, естественно, насколько СМИ быстро реагируют на эти запросы, при этом уровень культуры населения во многом предопределяет уровень культуры СМИ, хотя и наоборот СМИ в свою очередь определяют степень информированности адресата и его кругозор. А для того, чтобы СМИ были в состоянии выполнить свои функции, они должны обладать определенными качествами, характерными для публицистического стиля.

Понятие газетно-публицистического стиля складывается из языка газет, общественно-политических журналов, воззваний и прокламаций, из языка докладов, выступлений, бесед,

речей, дискуссий, языка радио— и телепередач, документально-публицистического кино. Политическая информация охватывает явления, факты и события политической сферы жизни общества, т.е. отношения между классами, нациями, государствами. Сюда же включаются сообщения о событиях и явлениях, происходящих в других областях общественной жизни, прежде всего в экономике и культуре, имеющие политическое значение [Брандес 2004 :71]. Этот стиль употребляется в сфере политико-идеологических, общественных и культурных отношений, причем, информация предназначена не для узкого круга специалистов, а для широких слоёв общества, а воздействие направлено не только на разум, но и на чувства адресата. Именно поэтому язык СМИ имеет свои особенности, к которым следует отнести следующие.

Актуальность сообщения: Информация, которую публикует газета, должна соответствовать текущему моменту времени и быть интересной для социума, интересы которого она обслуживает. *Wenige Wochen nach dem Fund von 39 Leichen in einem Kühlaster in Großbritannien sind erneut Migranten in einem Kühlcontainer entdeckt worden. Die 25 Migranten hatten ein Loch in den Auflieger geschlagen und konnten gerettet werden. Sie wurden am Dienstag auf einer dänischen Frachtfähre gefunden* [Süddeutsche Zeitung, 20 November 2019]. Мы видим, что проблема беженцев остается насущной по сегодняшний день уже в течение многих лет и привлечет, естественно, внимание многих читателей.

Единство экспрессии и стандарта. Публицистический стиль характеризуется наличием общественно-политической лексики, общеупотребительной, понятной, но с определенной долей эмоциональности, призывности: *Deutschland und die Türkei bemühen sich seit einigen Monaten um eine Normalisierung ihrer Beziehungen, die nach dem gescheiterten Putschversuch in der Türkei vor mehr als zwei Jahren unter anderem wegen der Verhaftung deutscher Staatsbürger aus politischen Gründen auf einen Tiefpunkt abgesackt waren. Der Besuch des türkischen Präsidenten soll zu dieser Normalisierung beitragen* [Focus, 24 März 2019].

Для языка СМИ характерно широкое использование общественно-политической и экономической лексики:

Außenminister Heiko Maas hat sich im Fall des inhaftierten Anwalts der deutschen Botschaft in Ankara mit deutlichen Worten an seinen türkischen Amtskollegen gewandt [Süddeutsche Zeitung, 23 November 2019].

С целью привлечения внимания, в публицистике широко используется, помимо нейтральной, высокая, торжественная лексика и фразеология, эмоционально окрашенные слова: *Vor Augen führen, auf der Hand liegen, keine Grenze kennen* [Süddeutsche Zeitung, 15 November 2019].

Своеобразным маркером публицистического текста является достоверность, которая создается благодаря употреблению топонимов, антропонимов, дат, окказиональных реалий, что создает фон определенного хронотопа, в условиях которого и обсуждаются главные, с точки зрения адресанта, проблемы, и в том русле, в которое адресант склоняет мироощущение адресата, помогая преодолеть временную и пространственную дистанции между адресантом и адресатом. И этой цели служат обычно многочисленные даты: указания года, месяца, числа, иногда и времени дня соответствующего события: *Nach der Wahl im September läuft am 11. Dezember die letzte Frist für eine Regierungsbildung ab. Pikanterweise hatte Netanjahu als Oppositionsführer 2008 Olmert zum Rücktritt gedrängt, als dieser unter Korruptionsverdacht stand. Netanjahu gab das Ministeramt 2017 ab.* [Süddeutsche Zeitung, 22 November 2019].

- Топонимы: *Peking* halte sich zurück wegen der laufenden Verhandlungen mit den USA über ein Handelsabkommen beider Länder. Ohne ihn hätte *China* Soldaten in die Sonderverwaltungsregion geschickt und wohl Tausende Menschen getötet, sagte Trump. Der einzige Grund, warum der chinesische Präsident Xi Jinping nicht in *Hongkong* einschreite, sei dessen Sorge über die Auswirkungen auf die Handelsgespräche. [Spiegel Online, 22 November 2019].

- Антропонимы: *Morrison* und *Williams* hatten bereits vor einigen Tagen im Kongress ausgesagt, allerdings hinter verschlossenen Türen. Erst jetzt wurden ihre Aussagen veröffentlicht. Beide hatten bei jenem Telefonat zwischen *Trump* und dem ukrainischen Präsidenten *Wolodymyr Selenskyj* am 25. Juli mitgehört, das im Zentrum der Ukraineaffäre steht. [Focus, 17 October 2019].

Стоит считать маркером публицистики и лексику, обозначающую известные в мире реалии: *Der Frage aber, ob die Nato "obsolet" geworden ist, kann der Minister nicht so einfach ausweichen, stammt sie doch ursprünglich von seinem Boss, von Donald Trump. Russland werde geführt von einem "früheren KGB-Offizier, der in Dresden stationiert war, und fällt in seine Nachbarländer ein".* [Süddeutsche Zeitung, 8 November 2018].

Прагматика публицистического текста - сделать адресата своим союзником по взглядам на сообщаемую информацию, и этой цели служат языковые структуры, выражающие оценки. Собственно, выбор языковых механизмов воздействия на адресата, способ интерпретации тех или иных фактов описываемой действительности адресантом в публицистике всегда подчинен формированию социальной оценочности адресата, так как политика - «это область, где все подвергается оценке, где важнее всего мнение, точка зрения, взгляд на вещи» [<https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-publitsisticheskogo-diskursa>].

А с этой целью в публицистике используется лексика с окраской, которая служит главному принципу СМИ-суггестии. «Суггестия-это психологическое воздействие на сознание человека, при котором происходит некритичное восприятие им убеждений и установок». Представляет собой особо сформированные словесные (но иногда и эмоциональные) конструкции, часто также называемые внушением. [Крылов 2007: 116].

Суггестии в публицистике служит и особое построение предложений. Вообще, грамматика публицистического стиля, так же, как его лексический состав, свидетельствует о промежуточном положении этого варианта языка, испытывающего на себе влияние, как со стороны разговорной речи, так и книжных стилей. С одной стороны, публицистический текст отличается от разговорно-обиходной речи большей сложностью и упорядоченностью грамматики: его предложения в большинстве своем грамматически правильные, завершённые по структуре, в них могут включаться типичные для книжной речи конструкции – причастные и деепричастные обороты. С другой стороны, в отличие от научного и официально-делового стилей, в публицистическом тексте предложения в основном недлинные, без большого числа осложняющих конструкций; при этом преобладают типичные для устной речи глаголы в личной форме [Евтюгина 2003: 4].

Анализ статьи из журнала "Spiegel Online" позволяет выделить следующие грамматические особенности газетно-публицистического стиля:

Повторы: *Am Rande warb der russische Präsident bei seinen Gastgebern für den Kauf russischer Waffensysteme. [Spiegel Online, 17 October 2019].*

Einer Einladung der russischen Führung an den Schwarzmeerort folgen Staatschefs aus 47 Ländern. Weitere sieben Länder entsenden Vertreter.

Präsident Wladimir Putin selbst eröffnet mit Ägyptens Präsident Abdel Fattah al-Sisi den Gipfel. [Spiegel Online, 22 October 2019].

Перечисление: *Dazu zählen Investitionen in die Infrastruktur, der Verkauf nuklearer Technologien, der Energiesektor und die Bergbauindustrie zum Beispiel mit dem Abbau von Diamanten. . [SpiegelOnline, 20 October 2019].*

Особую тональность изложению информации придает пограничное употребление парцелляции:

(Tel Aviv (dpa) - Für den israelischen Ministerpräsidenten Benjamin Netanjahu ist die Sache klar: Die Korruptionsermittlungen gegen ihn sind politisch motiviert. Rücktritt? Ist für ihn keine Option. [Süddeutsche Zeitung, 22 November].

Большое количество цитат, прямой речи:

"18 Jahre lang war Angela Merkel Parteichefin der CDU, im Dezember 2018 trat sie ab. Wie hat die Partei das verkraftet? "Die CDU hat ein ganz schlimmes Jahr hinter sich, eins der

schlimmsten ihrer Geschichte", findet SPIEGEL-Autor Dirk Kurbjuweit. [Spiegel Online 21 November,2019].

Уже указывалось, что главный принцип языка СМИ-это воздействие на мировоззрение адресата и естественно, что с этой целью адресанты будут использовать разнообразные средства образности. Это могут быть и эпитеты, причем как конкретизирующие, так и оценочные: *'Einestolze Nationhoher Kultur', 'Hässliche Fragen', kaltenKrieges, mächtiger Gegner,' ihreigenenunabhängigen Politik'*. [Spiegel Online,17 October 2019].

Оценке изображаемых событий служат метафоры: *Russische Medien kommentieren, wenn es Moskau gelinge, arabisches Kapital anziehen, könne dies ein Stück weit die ein gebrochenen Auslandsinvestitionen aus westlichen Ländern ersetzen. [Spiegel Online,17 October 2019]*.

Метонимии: *Dabei rief Putin die Türkei und Syrien zu einem Dialog im Syrienkonflikt auf. [SpiegelOnline,22 October 2019].*

Итак, для осуществления своей главной роли - манипуляции общественным мнением в интересах адресанта, немецкая публицистика использует различные языковые средства.

Корпус анализируемых примеров показал, что в языке СМИ чаще всего встречается метафора. Далее по частотности употребления располагаются: эпитет, метонимия, игра слов, повторы и парцелляция.

Результат проведенного анализа позволяет сделать выводы о том, что специфика информативности СМИ определяется в рамках «информативность-экспрессивность», «информативность-суггестивность».

Воздействие языка СМИ в современном обществе состоит в том, чтобы переключать внимание адресата в нужном для адресанта направлении, поэтому специфика языка СМИ, на наш взгляд, должна способствовать самоанализу, самокоррекции.

Литература:

1. Брандес М. П. Стилистика текста. М.: Прогресс-Традиция; Инфра-М, 2004. 412 с.
2. Кузьмина Н. А. Современный медиатекст: уч. пособие. Изд-е 3-е. Омск: Флинта, 2011. 416 с.
3. Психология / под ред. А.А. Крылова. - М.: 2007. - 467 с.
4. Функциональные стили русского языка Учеб.-метод. пособие. / Сост. А.А. Евтюгина, И.В. Родионова. Екатеринбург, 2003. 61 с.
5. https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00158033_0.html
6. [https://studopedia.ru/7_63828_grammaticheskie-osobennosti-yazika-publitsisticheskogo-stilya.html].

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ НА КОММУНИКАТИВНОЙ ОСНОВЕ

***Аннотация:** В данной статье рассмотрены проблемы обучения произношению английского языка учащихся младших классов. Проанализированы особенности слухо-произносительных навыков, а также выявлены основные методы и пути обучения произношению, такие как работа над артикуляцией, различные игры, работа с аудио- и видеоматериалами. Кроме того, были рассмотрены основные ошибки учащихся при обучении фонетическим навыкам.*

***Ключевые слова:** английский язык, обучение произношению, фонетические навыки, произношение на начальном этапе*

***Abstract:** This article deals with the problems of teaching English pronunciation to primary school students. The features of auditory-pronouncing skills are analyzed, as well as the main methods and ways of learning pronunciation, such as work on articulation, various games, work with audio and video materials. In addition, the main mistakes of students in teaching phonetic skills were considered.*

***Key words:** the English language, pronunciation teaching, phonetic skills, pronunciation at the initial stage.*

Владение правильным произношением является неотъемлемым критерием коммуникации в любой ее форме. Для нормального функционирования всех видов речевой деятельности необходимо наличие твердых слухо-произносительных навыков.

Слухо-произносительные навыки имеют два важных компонента: слуховой, который позволяет распознавать звучащую речь, и произносительный, отвечающий за внешнее оформление (звуковое, интонационное, акцентноритмическое).

Обучение произношению подразумевает обучение фонетическим навыкам, то есть интонации, звукам, ударению.

Слуховые навыки позволяют узнавать и различать отдельные звуки, слова, смысловые синтагмы, предложения и т.д.

Произносительные же навыки позволяют правильно произносить звуки и объединять их в слова, словосочетания, предложения. Для этого необходима постановка правильного ударения, правильное интонирование и паузы.

Артикуляция играет важную роль при выработке произносительных навыков. Поэтому обучение произношению должно начинаться именно с неё, с тренировки

артикуляционных движений, с обучения артикуляции новых звуков, с разучивания положений речевых органов и отдельных движений (при помощи зеркала для наблюдения, таблиц, схем, рисунков и т. д.) [Гальскова 2013: 336].

Для того чтобы развить слух, необходимо научиться правильному артикулированию, разработать речевые органы. Для этого следует заниматься артикуляционной гимнастикой. Обучаемый должен уметь продвинуть язык вперед, оттянуть назад, опустить кончик языка, поднять, загнуть, выпятить губы, растянуть, собрать, округлить и т.д.

Так как обучаемый воспринимает слышимую речь через призму собственного языка, она может быть сильно искажена. При обучении произношению одной имитации иноязычной речи бывает недостаточно. Поэтому необходима работа над правильной артикуляцией, постановка трудных звуков.

Постановку произношения следует начинать со звуков и слогов.

Фонема английского языка подразделяется на 3 группы по степени трудности овладения:

1. Фонемы, схожие артикуляционно и акустически с фонемами русского языка.

[v], [p], [n], [m], [l], [dʒi:], [k], [z] и др.

2. Фонемы, близкие по звучанию, но отличающиеся рядом признаков.

[ʌ], [i:], [ɔ:][ɜ:] и др.

3. Фонемы, отсутствующие в русском языке.

[ð], [θ], [r], [w] и др.

Самой трудной принято считать вторую группу, поскольку невероятно сложно научиться произносить звуки, уже привычные речевому аппарату, как-то по-новому.

Неправильное произношение способно исказить смысл высказываемого. Звонкость и оглушение согласных, долгота и краткость гласных имеют смыслообразительную функцию. Например, *sheep-ship, sent-send, bet-bed*.

Существует ряд определенных ошибок, которые совершают носители русского языка при изучении английского произношения.

1. Это приглушение звонких согласных звуков в конце слова. Из-за этого *bad* может легко превратиться в *bat*, что препятствует правильному пониманию речи говорящего. Чтобы решить эту проблему нужно заставлять учащихся с самого начала произносить слова внятно и четко, проговаривая все согласные по правилам чтения языка.

2. Произнесение звуков [v] и [w] как русский [в].

Слово *wet* превращается в *vet*.

Здесь дело в правильной артикуляции: произнося звук [v] необходимо слегка прикусить нижнюю губу зубами, а звук [w] произносить, вытянув губы трубочкой.

3. Произнесение [r] как русского [p]

Поэтому слово *car* звучит у нас как карканье.

Основное правило произношения звука [r]- слегка загнуть кончик языка назад и тянуть к альвеолам, при этом не касаясь их.

4. Произнесение звуков [ð] и [θ] как русские [ф] и [з].

Очень часто встречаются в речи русскоговорящих людей такие слова, как фри, фенкью, зериз, зера и т.д.

На самом деле, научиться произносить эти звуки правильно не так уж и сложно. Главное соблюдать правила артикуляции. Прежде всего, при произнесении этих звуков язык должен находиться между зубами. Когда мы произносим [ð] нужно поместить язык между зубами и пытаться произнести русскую *д*, а для звука [θ] русскую *т*.

Произнесение носового [ŋ] как русский [н].

Нужно научить детей не поднимать кончик языка к верхним зубам, а оставлять у нижних. Тогда у них получится произнести нужный звук.

3. Произнесение звуков [ɔ:] и [з:] одинаково.

Из-за этого слова *work* и *walk* часто звучат одинаково.

Чтобы правильно произнести звук [з:], нужно приподнять и оттянуть спинку языка так, чтобы края языка оказались слегка зажатыми между верхними и нижними коренными зубами.

Произнося звук [ɔ:], язык следует оттянуть от зубов, и держать в задней части полости рта. Губы слегка округлить, но не выпячивать вперёд.

Соблюдая все эти правила и избегая ошибок, можно очень скоро добиться правильного, близкого к образцовому произношения.

Говоря о методах обучения фонетике, следует сказать, что существуют аналитико-имитативный и имитативный методы обучения фонетическим навыкам.

Аналитико-имитативный метод сочетает анализ материала и его имитацию. Сначала даётся звуковой образец, объясняется материал с использованием таблиц и схем артикуляции, интонации и т. д. Затем ученики имитируют звуки [Кичигина 2010: 72].

При имитативном методе упор делается не на усвоение теории, а на воспроизведение, то есть имитацию речи.

В современной практике используется аналитико-имитативный подход.

На начальном этапе применяются упражнения, направленные на выработку слухо-произносительных навыков. Они делятся на два типа:

1. Упражнения на активное слушание и распознавание звуков и направленные на развитие фонетического слуха. Эти упражнения могут выполняться на слух, с голоса учителя или с магнитофоном.

Например,

- прослушайте предложение и отметьте ударные слова/количество синтагм и т.д.

- прослушайте ряд звуков/слов, поднимите руку/сигнальную карточку или хлопните в ладоши, когда услышите звук;

- прослушайте предложения, поднимите руку, когда услышите вопросительное (повествовательное) предложение.

2. Упражнения, направленные на активное проговаривание (имитацию) звуков, слогов, словосочетаний, предложений вслед за диктором или учителем –индивидуально и хором. Упражнения могут носить игровой характер.

Большого прогресса в обучении произношению можно добиться, используя аудио- и видеоматериалы. Способы работы с ними могут быть разные:

1. Прослушать речь диктора и сделать запись собственной, а затем сравнить обе речи.

2. Повторение произнесенной речи диктора.

3. Одновременное произнесение с диктором.

4. Анализ печатного текста на основе прослушанной записи.

5. Сначала анализ текста, а затем прослушивание.

6. Анализ текста и запись его на диктофон.

Также очень эффективным является регулярное прослушивание речи носителей языка и просмотр видео, фильмов, сериалов на английском языке. Слышимая речь постепенно начинает закладываться в голове учащегося и становится все более привычной. Так что в какой-то момент обучающийся невольно сам начинает произносить слова и звуки правильно.

Обращая внимание на все вышесказанное и используя верные методы и приёмы в обучении, можно добиться правильного произношения у детей и успешно развить их фонетические, речевые навыки.

Литература:

1. Аракин В. Д. Практический курс английского языка, 1 курс. М.,1998. С. 535.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2013. – 336 с
3. Кичигина Е. В., Р.А.Поперекова, Т.В.Финаева, Ю.А.Юртаева. Учебное пособие по фонетике. ЮУрГУ, 2010.
4. Любимова Н. А. Обучение русскому произношению. – М.: Русский язык, 1977. – 192 с.

Халимбекова М. К. (Махачкала)

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ, ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ

***Аннотация:** В данной статье описываются некоторые методические особенности взаимосвязанного обучения письму, чтению и говорению на уроках иностранного языка на среднем этапе школы. Взаимосвязанное обучение рассматривается как комплексное, которое включает разнообразные упражнения, игровые элементы.*

***Ключевые слова:** взаимосвязанное обучение, письмо, чтение, говорение, разнообразные упражнения, игровые элементы*

***Abstract:** This article describes some methodological features of the interrelated teaching of writing, reading and speaking at the lessons of a foreign language at the middle stage of school. Interrelated training is considered as complex, which includes a variety of exercises, game elements.*

***Key words:** interlinked teaching, writing, reading, speaking, various exercises, elements of playing*

Современной методикой рекомендуется обучать видам речевой деятельности взаимосвязанно, в частности, потому что при этом обеспечиваются наиболее благоприятные возможности для опоры на все виды и источники восприятия. Комплексное обучение видам речевой деятельности противопоставляется последовательному обучению видам речевой деятельности, при котором аудирование (устное восприятие звучащего текста) предшествует проговариванию, а чтение и письмо производятся после устной проработки материала. Данное обучение свойственно для работы по прямым методам и имеет психологическое обоснование: устная речь – это и есть язык, поэтому она должна предшествовать речи письменной, которая является графическим отображением устной речи.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности определяется как комплексное. Задачу взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности легче выполнить в ходе работы над связными текстами. В системе работ над текстом важно определить порядок выполнения заданий по развитию отдельных видов речевой деятельности.

В основе обучения видам речевой деятельности на уроках иностранного языка заложены упражнения и игровые элементы. Рецептивные виды речевой деятельности (аудирование и чтение) не могут следовать за продуктивными, поэтому обычно задания на аудирование и чтение предшествуют заданиям на говорение и письмо. [Пассова 2002: 9]

Во-первых, в упражнении всегда есть цель [Скалкин 2003: 89]. Безусловно, какое-то упражнение может давать и побочный эффект, т.е. попутно работать и на те механизмы, на формирование которых оно непосредственно не направлено. И это очень важно использовать в обучении. Во-вторых, упражнение – это не беспорядочное делание, ему присуща специальная организация. В-третьих, упражнение всегда направлено на совершенствование способа выполнения действия. Для этого оно должно предусматривать многократность повторения действия [Гальскова 2003: 167]. Но одно упражнение при обучении речи почти никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели. Поэтому возникает необходимость согласования упражнений.

«Адекватность упражнения» - одно из важных понятий методики. Оно означает соотнесенность качеств упражнения с содержанием намеченной цели, т.е. способность, потенциальную возможность упражнения служить достижению определенной цели [Гальскова 2003: 169].

В современной методике процесс обучения иностранным языкам характеризуется как непрерывающаяся цепочка последовательно выполняемых упражнений. Качество выполнения упражнений сказывается на успехе овладения речевой деятельностью на иностранном языке.

Упражнения осуществляют самые разные приемы обучения, создают хорошие условия для развития коммуникативной компетенции на иностранном языке. Упражнения могут выполняться в различных условиях. Если внимание учащихся направлено на содержание, а не на языковую форму, то в этом случае они выполняют речевые действия, связанные с выражением собственной мысли или с пониманием мысли, заданной автором текста (в аудировании или в чтении) [Маслыко 2007: 266].

Упражнение характеризуется как минимальная единица организации учебной деятельности учащегося по усвоению элементов структуры иностранного языка. Единицы обучения олицетворяют способ использования единиц материала непосредственно в

деятельности учащихся [Соловова 2011: 82]. Упражнение – это форма взаимодействия учителя и учащихся (при самостоятельной работе – учащихся и учебника), опосредуемая учебным материалом и имеющая стандартизованную структуру.

С.Ф. Шатилов видит в упражнении специально организованное в учебных условиях одно или многократное выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера [Шатилов 2007: 145].

Упражнения характеризуются следующими параметрами:

- а) Целью (целевая установка), речевой задачей (условной или реальной);
- б) Речевыми действиями;
- в) Языковой формой и содержанием;
- г) Определенным местом в системе упражнений;
- д) Определенным временем на его выполнение;
- е) Результатом, который достигается в результате его выполнения;
- ж) Вербальным и невербальным материалом;
- з) Способом выполнения упражнения;
- и) Организационной формой выполнения упражнения [Щерба 2002: 85].

Еще одним немаловажным средством взаимосвязанного обучения письму, чтению и говорению на среднем этапе, особенно в младших классах, являются игровые элементы на занятиях. Обучающие игры делают процесс обучения иностранному языку интересным и творческим. Они дают возможность создать атмосферу увлеченности и снимают усталость у детей. В любой вид деятельности на уроке иностранного языка можно внести элементы игры, и тогда даже самое скучное занятие приобретает увлекательную форму. Доверительность и непринужденность общения с учениками, возникшее благодаря общей игровой атмосфере и собственно играм, располагают ребят к серьезным разговорам, обсуждению любых реальных ситуаций.

Игра это:

- Деятельность (речевая).
- Мотивированность, отсутствие принуждения.
- Индивидуализированная деятельность, глубоко личная.
- Обучение и воспитание в коллективе и через коллектив.
- Развитие психических функций и способностей [Коньшева 2004: 79].

Подобная характеристика игры ставит, конечно, высокие требования к ее организации.

Игра предполагает постановку перед учащимися игровых целей, но важнее являются определенные учителем учебные цели, такие как:

- 1) Формирование определенных навыков;
- 2) Развитие определенных речевых умений;
- 3) Обучению умению общаться;
- 4) Развитие необходимых способностей психических функций;
- 5) Познание (в сфере становления собственно языка);
- 6) Запоминание речевого материала и др. Однако специфика игры заключается в том, что «учебные цели выступают перед ребенком не в явном виде, а маскируются. Играя, ребенок не ставит перед собой учебной цели, но в результате игры он чему-то учится, при этом совершенно этого не осознавая» [Пассова2006: 65].

Если игра используется как тренировочное упражнение при первичном закреплении, то ей можно отвести 20-25 минут урока. В последующем эта игра может проводиться в течение 3-5 минут и служить своеобразным повторением уже пройденного материала, а также разрядкой на уроке.

Одна и та же игра может использоваться на разных этапах урока. Однако данные рекомендации очень условны, так как все зависит от конкретных условий работы учителя. Следует только помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия [Рыков 2014: 238].

Большинство игр, предлагаемые авторами различных пособий, не связаны с какой-либо определенной темой, поэтому, естественно, в них содержится некоторый процент незнакомой учащимся лексики. Приемы введения лексики могут быть различны. Один из них зрительная наглядность, включающая в себя не только картинную или предметную наглядность, но и движение, жесты, мимику и, наконец, в отдельных случаях можно воспользоваться однократным переводом. В любом случае, время, затраченное на объяснение незнакомого слова, обязательно окупится, ибо однажды введенная игра будет использоваться много раз, а новая лексика, с которой познакомятся ребята в ходе игры, станет активной.

Таким образом, основываясь на опыте различных авторов и используя наши наблюдения, можно сделать вывод, что использование вышеперечисленных приемов на уроке иностранного языка способствует овладению языком школьниками в

занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к иностранному языку, способствует взаимосвязанному обучению письму, чтению и говорению.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам; Лингводидактика и методика. Москва, 2005.
2. Масленко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 2007.
3. Пасова Е.И., Кузнецова Е.С. «Упражнение как средство обучения» учебное пособие. Воронеж, 2006.
4. Рыков Д.Б. Игра и игротехника в практике обучения английского языка // Молодой ученый, 2006, №6.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе, учебное пособие. Москва, 2007.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории: учебное пособие для студентов филологических факультетов. Москва, 2002.

Ханапиева А.Х., Алиев З.Г. (Махачкала)

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** Данная статья посвящена обучению аудирования на основе аутентичных материалов в процессе овладения иностранному языку. Так же изучено применение аутентичных материалов при изучении аудирования на уроках английского языка.*

***Ключевые слова:** аудирование, аутентичность, школа, английский, текст.*

***Abstract:** This article is devoted to the study of teaching listening skills on the basis of authentic materials in the process of mastering a foreign language. Also studied the use of authentic materials in teaching listening in English lessons.*

***Keywords:** listening, authenticity, school, English, text.*

Аудирование является наиболее сложным видом речевой деятельности. Не секрет, что выпускники современных школ практически не владеют этим умением. Уже на среднем этапе слушание должно занимать важное место. Овладение им дает вам возможность достичь образовательных и развивающих целей. Кроме того, аудирование позволяет научить студентов внимательно слушать звуки речи, развить способность предвидеть

смысловое содержание высказывания и, таким образом, культивировать не только культуру слушания на иностранном языке, но и на их родном. Несмотря на все вышесказанное, использование аутентичных текстов в практической деятельности школ очень ограничено. В данном случае можно выделить две главных причины. Прежде всего, существенное несоответствие между целями преподавания современного иностранного языка и большинством образовательных и методических комплексов, то есть школы и их недостаточное насыщение аутентичными материалами. Во-вторых, практически полное отсутствие разработанных методик обучения и их теоретических основ. Отсюда следует, что проблема является существенной.

Говорение и аудирование являются двумя сторонами устной речи. Нормативного говорения не может быть без аудирования. Однако вместе с тем и аудирование в качестве вида речевой деятельности является относительно автономным (к примеру, слушание докладов, лекций, радиопередач и др.). Говоря о любом из видов речевой деятельности, следует рассматривать каждый из них с двух позиций: как цель обучения и как средство обучения. Так, цель обучения аудированию – формирование у учащихся навыка воспринимать речь на иностранном языке на слух, распознавать и понимать ее. В качестве средства обучения иностранному языку аудирование можно использовать при обучении другим видам речевой деятельности, а также в процессе развития фонетических, лексических и грамматических навыков у обучающихся.

Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку.

В настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов. К аутентичным материалам такие авторы как, Эшоева Д.А., Ашурбоева М.Р. относят: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Они подчеркивают также важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить студентов с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям. В соответствии с поднятой нами проблемой, в аспекте обучения аудирования, представляет собой особый интерес такое понятие как присутствие в аутентичных аудитивных материалах звукового ряда (*environmental clues*): шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, музыка и прочее. Это помогает лучше понять характер предлагаемых обстоятельств, формирует навык восприятия иноязычной речи на фоне разнообразных помех.

Таким образом, аутентичные материалы – это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку. Необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка. В методике обучения иностранным языкам большое внимание в последние годы уделяется проблеме аутентичности текстов. Именно он передаёт все многообразие иностранного языка.

Учащийся для успешного овладения обоими видами аудирования должен уметь пользоваться формулами переспроса, которые предполагают разъяснение или уточнение информации, подаваемой на слух. Как показывает опыт отечественных и зарубежных ученых, включение в образовательный процесс аудированию лирических произведений и неадаптированных литературных текстов вызывает у школьников возникновение феномена приобщения к разнообразным речевым стилям, что создает эффект погружения в речевую реальную стихию изучаемого языка.

Анализ теоретических исследований и практики педагогической деятельности показал, что проблема обучения аудированию на английском языке посредством аутентичных текстов на начальном этапе была и остается в центре внимания педагогов и психологов. Аудирование – это сложная рецептивная мыслительно - мнемическая деятельность, связанная с пониманием, восприятием и активной переработкой информации, которая содержится в устном речевом сообщении. Аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности. С одной стороны, из-за наличия общих механизмов осуществления самой деятельности. Например, аудирование и чтение относятся к рецептивным видам речевой деятельности, и сущность их состоит в восприятии и понимании информации. Так, говорение и аудирование взаимосвязаны друг с другом, поскольку являются частью одного общего процесса – устной речи. Процесс аудирования

может проходить без внешних проявлений, однако, несмотря на это, он является активным процессом, требующим немалых интеллектуальных усилий. Слушающий в его ходе выполняет мыслительные операции синтеза, анализа, индукции, дедукции, сравнения, абстрагирования, противопоставления, конкретизации; сложную перцептивно-мнемоническую деятельность.

В современной методике преподавания аудирование может выступать не только как цель, но и как средство обучения. Эти две функции в реальной школьной практике, конечно же, тесно переплетаются. Аудирование совсем не является простым видом речевой деятельности. Для успешного обучения аудированию необходима методическая система, которая учитывает эти трудности и обеспечивает их преодоление.

Литература:

1. Захарова О.Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009. С.52-60.
2. Зуева Т.И. Аутентичный текст в процессе обучения иностранным языкам. М.: Наука, 2013. 267 с.
3. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. М., 2001. №4. С. 5-8.
4. Ибакаева М.Л., Кусова М.Л. Совершенствование умений аудирования младших школьников в учебной деятельности // Образование и наука. 2009. №8. С. 137-144.

Юсупова К. И., Гусейнова М.М.(Махачкала)

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** В данной статье рассматривается вопрос об использовании игрового метода на уроках иностранного языка в средней школе. В процессе обучения особую роль занимают формы занятий, обеспечивающие активное участие на уроке каждого учащегося, так же стимулирующие речевое общение, способствующее развитию заинтересованности и стремления к изучению иностранного языка. Данные задачи можно решить благодаря игровому методу обучения. Игра – особо организованная деятельность, требующая напряжения эмоциональных и умственных сил.*

***Ключевые слова:** игра, игровой метод, современные технологии, процесс обучения, формирование личности, иностранный язык, деятельность*

***Abstract:** This article discusses the use of the game method in foreign language lessons in high school. At lessons of a foreign language the special role is played by the forms of occupations providing active participation at a lesson of each pupil, as stimulating the speech communication promoting development of interest and aspiration to studying of a foreign language. These problems can be solved thanks to the game method of training. The game – especially the organized activities requiring mental and emotional stress forces.*

***Keywords:** game, game method, modern technologies, learning process, personality formation, foreign language, activity*

Применение игры на уроках делает обучение более интересным и увлекательным для учеников и позволяет избежать монотонности при обучении иностранного языка. Играя, учащиеся, без каких-либо усилий, с большим удовольствием вливаются в процесс обучения, при этом забывая, что идет урок. Учитель в свою очередь выступает в роли ведущего, судьи или вовсе является участником игры. На уроках применяются разные методы игровой технологии: лексические, грамматические, командные игры, страноведческие игры, игры на развитие памяти. «Каков ребенок в игре, таким во многом он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре» [Макаренко 2006: 213].

Игра считается эффективным средством формирования личности ученика, его нравственно-волевых качеств, в игре реализуется потребность влияния на мир [Пассов 2000:24]. Игра подразумевает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть?

На сегодняшний день остается все меньше учителей, которые придерживаются традиционного обучения. Учителя считают, что главная цель учителя иностранного языка в том, чтобы сообщить учащимся основной набор фонетических и лексико-грамматических сведений, а после контролировать их овладение. Современный учитель должен знать, какие теоретические инновационные подходы и практические технологии нужно использовать на уроках иностранного языка. Современная система образования требует постоянного обновления и усовершенствования.

Е.М. Дианова в своей статье «Игра в обучения иностранному языку пишет, что игра позволяет учитывать основные особенности учащихся, и интересы, расширяет контекст деятельности, выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному диалогичному общению» [Дианова 2006:36].

Игровой метод — это способ организации овладения специальными знаниями, умениями и навыками, развития двигательных качеств, основанный на включении в

процесс обучения. Этот метод может применяться на любом этапе обучения с определенной адаптацией для каждого определенного возраста. «Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе» [<https://ru.wikipedia.org/wiki/>].

Основной парадокс игры и заключается в том, что, будучи максимально свободной деятельностью, находящейся во власти эмоций, она является источником развития произвольности и сознания ребенком своих действий и своего я [Эльконин2002: 3].

По мнению М.Ф. Стронина, «игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать. Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих». [Стронин2014: 3].

Советский педагог Д.Б. Эльконин писал: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [Эльконин2001: 21].

Суммируя различные взгляды и убеждения, становится ясно, что игра - это сплав определенных способностей, которые можно представить следующим способом:

- восприятие
- память
- мышление
- воображение

Игра, ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой ее природе, ибо игра - это всегда положительные эмоции, а там, где эмоции - там активность, там интерес и фантазия, в соответствии с этим, там работает мышление [Рогова 1991:76].

Игр много и, конечно, невозможно использовать их всех сразу. Методисты считают, что учителю необходимо иметь в своем багаже примерно 10-15 игр, которые можно разнообразить лексическим (грамматическим) материалом, варьированием заданий в рамках одной и той же игры, степенью сложности.

Одной из игр, которая позволяет закрепить в памяти и повторить все типы вопросительных предложений является: Игра “**DasTor**”.

Два сильных ученика («привратники») становятся перед всем классом, соединяя руки и образуя «ворота». Остальные ученики друг за другом подходят к «привратникам» и задают им вопросы на определенную структуру (речевой образец, тему). В зависимости от того правильно сформулирован вопрос или нет следует ответ: «*Das Tor wird geöffnet*» или «*Das Tor wird geschlossen*». Участнику игры, который неправильно задал вопрос, предоставляется право задать еще один вопрос. Примеры вопросов: *Haben ihr dieses Buch*

schon gelesen? Wer hat sich diesen Film angesehen? Was für ein Haus hast du gekauft? Welche Wohnung hat euch gefallen? Arbeitet er noch?

Игра «**Пантомима**». Двум группам даются небольшие тексты (рассказ, сказка). Необходимо ознакомиться с данным текстом и «пересказать» его жестами и мимикой. Соперникам надо быстро догадаться, о чём идёт речь, перевести жесты на язык слов.

«Die Frau eines reichen Mannes wurde eines Tages krank, und als sie fühlte, daß ihr Ende herankam, rief sie ihr einziges Töchterlein zu sich ans Bett und sprach: » Liebes Kind, bleib fromm und gut, so wirst du der Liebe Gottes immer beistehen, und ich will vom Himmel auf dich herabblicken und will um dich sein. Darauf tat sie die Augen zu und verschied. Das Mädchen ging jeden Tag hinaus zu dem Grabe der Mutter und weinte und blieb fromm und gut. Als der Winter kam, deckte der Schnee ein weißes Tüchlein auf das Grab, und als die Sonne im Frühjahr wieder herabgezogen hatte, nahm sich der Mann eine andere Frau. Die Frau hatte zwei Töchter mit ins Haus gebracht, die schön und weiß von Angesicht waren, aber garstig und schwarz von Herzen. Da ging eine schlimme Zeit für das arme Stiefkind an.»

«**Wolag...?**» Целью игры является отработка предлогов in, auf, an и др. Учитель раскладывает на столе предметы: книгу, тетрадь, ручку, карандаш и т.д. Затем он оставляет книгу на столе, в нее вкладывает ручку, тетрадь кладет в стол и т.д. Дав ребятам 1-2 мин, чтобы запомнить, где находятся предметы, учитель снова раскладывает их на столе и затем задает вопросы:

Wo lag das Buch?

-Das Buch lag auf dem Tisch.

Игра «**Wie spät ist es?**» (6 класс. Тема: «Определение времени»). Игра используется для того, чтобы научиться определять время. Учитель на игрушечных часах передвигает стрелку, спрашивает:

«Wie spät ist es?» Ученики отвечают:

Es ist schon eins (zwei, drei...)

Es ist 15 Minuten vor vier.

Es ist halb sieben.

Игра – тест «**Zusammenfassendes Wort**» предполагает проверку знаний лексики. Ученики получают тест, в котором должны найти слова, обобщающие значение каждой группы. Выигрывает тот, кто правильно выбрал обобщающие слова.

1) Frau, Mann, Junge, Mädchen, Kind

a) Mensch b) Familie c) Schule

2) Kugelschreiber, Spitzer, Schultasche, Heft, Bleistift, Filzstift

a) *Beruf* b) *Klasse* c) *Schulsachen*

3) Vater, Tochter, Mutter, Sohn, Schwester, Tante, Bruder, Oma, Opa

a) *Freunde* b) *Kind* c) *Familie*

Игровые методы обучения стимулируют познавательную деятельность учеников, способствуют осознанному восприятию окружающего мира. Игра не заменяет полностью традиционные методы обучения; она лишь их дополняет, делая более эффективным достижение поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего процесса обучения. Игра повышает интерес школьников к урокам, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет учащимся получать и усваивать больше информации.

Ученье, которое лишено всякого интереса, и взято только лишь силой принуждения, убивает в ученике охоту и интерес к ученью, без которого он далеко не уйдёт [Ушинский 2017: 284].

Проанализированный нами материал позволяет сделать вывод, что игровая форма уроков помогает школьникам избежать сильной нагрузки и создает условия для усвоения языкового материала в естественной обстановке.

Таким образом, использование игр на уроках иностранного языка будет способствовать формированию и совершенствованию языковых навыков. Игровой метод обучения интересный метод обучения в организации учебной деятельности учащихся и может применяться на любом этапе обучения языку.

Используя данные методы на уроке, преподаватель помогает учащимся достичь действительно серьезных целей, таких как совершенствование навыков и развитие речевых умений. Важно отметить, что учащиеся на таких уроках обычно стремятся достичь этих целей не для оценки. Это их естественное стремление, так как игра это моделирование реальной действительности.

Литература:

1. Дианова Е.М. Основные правила и особенности ролевой игры. // Иностранные языки в школе. 2006 №3.
2. Макаренко А.С. О воспитании 2006 С. 415.
3. Пассов Е.И Игры на уроках английского языка. // Иностранные языки в школе 2000 №4.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. 1991 С.245.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка.2014 С. 112.
6. Эльконин Д.Б Психологическая наука и образование.2002 С.122.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2001 С. 360.