


ISSN 2078-9858

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА



ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

СБОРНИК СТАТЕЙ

**XIII Международной научно-практической
конференции**

7 октября 2020 г.
г. Астрахань

Издательский дом «Астраханский университет»
2020



ISSN 2078-9858

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Сборник статей

XIII Международной научно-практической конференции

7 октября 2020 г.

г. Астрахань

Издательский дом «Астраханский университет»

2020

УДК 81
ББК 81.02
Я 41

Редакционная коллегия:

О.Б. Багринцева (гл. редактор), Л.Д. Кривых, Н.И. Кривых,
Н.М. Колоколова, М.В. Пителина, М.А. Симоненко

Язык и межкультурная коммуникация : сборник статей XIII Международной научно-практической конференции (7 октября 2020 г., Астрахань) / сост. Б. Н. Бисенгалиева. – Электрон. текстовые, граф. дан. (1,69 Мб). – Систем. требования: MS Windows XP и выше; 1 ГБ ОЗУ; CD-ROM; мышь. – Астрахань : Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2020. – 246 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): 12 см. – Загл. с экрана. – Диск помещен в контейнер 14×12 см.

Вопросы взаимовлияния культур в современном обществе являются значимыми и актуальными. Расширенное современное языковое культурное пространство, немислимое в своей изоляции, рассматривается сегодня как целостная система языков и культур и, несомненно, как межъязыковых и межкультурных профессиональных взаимодействий и трансформаций.

В сборник вошли статьи, освещающие вопросы гендерной, когнитивной лингвистики, педагогики и лингводидактики, профессиональной деятельности в различных областях при осуществлении международной коммуникации.

Сборник может быть полезен лингвистам, педагогам, студентам и аспирантам, широкому кругу читателей, интересующихся проблемами межкультурной и международной профессиональной коммуникации и лингвистикой.

© Астраханский государственный университет,
Издательский дом «Астраханский университет», 2020
© Б. Н. Бисенгалиева, составление, 2020
© А. И. Стремина, оформление обложки, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Е.С. Антонова, О.В. Костикова, Н.С. Гусачек ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	6
О.Б. Багринцева, А.А. Пустохайлова СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА «PUPIL» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	11
Е.Д. Бобчихина СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ	18
А.А. Готовцева МОСКОВСКОЕ ВДОХНОВЕНИЕ КРИСТЫ ВОЛЬФ.....	26
И.А. Гроховская ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	32
Ю.В. Жукова ЛЕКСИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПАНДЕМИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	37
И.А. Захарьина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	42
Е.В. Исмаилова, И.В. Докторова МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИНТЕЗЕ С ИГРОЙ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ И ШУМОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ	47
В.А. Кирпиченко, З.Ш. Дидковская, Н.М. Макаревич КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АДАПТИРОВАТЬСЯ К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА	53
Н.М. Колоколова, А.Н. Корнев АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СПУТНИКОВЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОГО ОКЕАНА	62
Ю.В. Красовицкая СОВРЕМЕННАЯ НЕМЕЦКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	66
Л.Д. Кривых, О.Б. Багринцева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	72
Д.А. Кужахметова РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОФЕССИЯМИ РОДИТЕЛЕЙ	77

Г.М. Лисина СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРЖАРГОНА	82
А.А. Локтионова РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	88
Е.Ю. Макарова КОНЦЕПЦИЯ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ В. ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»	92
М.Б. Махарова СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ	101
О.П. Мотина ИНТЕГРАЛЬНЫЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ЗНАЧЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «БОЛЕЗНЕННОЕ СОСТОЯНИЕ»	109
А.З. Насиханова МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	114
А.З. Насиханова, З.К. Асанов ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОТНОСИТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	119
М.В. Пителина ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ	124
С.В. Поникаровская ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОГО И НОВОГО В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО СТУДЕНТАМ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	129
Г.К. Савченко РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОЧИХ ПРОГРАММАХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ)	139
А.Р. Сафина ВЛИЯНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ, ИСПЫТЫВАЕМЫХ ГОВОРЯЩИМ В ПРОШЛОМ, НА ВЫБОР ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ МОДАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ	147
А.С. Созыкина ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	152

А.Е. Фандеева НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ	157
А.А. Фриуауф ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙЦАМИ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ	162
Н.Д. Швайбович, Г.А. Столярова, Т.Е. Корсунова РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	167
С.В. Шустова ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ПРЕДЛОГИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	175
Е.V. Zhukova EDUCATION OF TOLERANCE BY INCLUDING STUDENTS IN LOCAL HISTORY RESEARCH AS A FORM OF PEDAGOGICAL ACTIVITY	181
N.M. Kolokolova, R.R. Naumetov METHODS AND WAY OF COMMUNICATION AND INTERACTION IN THE FIELD OF CARTOGRAPHY AND GEOINFORMATIC	186
P.H. Satlykova, N.M. Kolokolova COUNTRY STUDIES AND INTERNATIONAL TURISM: COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMS IN RUSSIAN, ENGLISH, AND CHINESE	191
A.A. Mukhanalieva, D.T. Shaukarova, A.E. Demeuova FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE SPECIALIST	197
A.Z. Nasikhanova, K.V. Tolstova INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF RESEARCH OF AGRICULTURAL PLANTS	201
N.V. Saenko STORYTELLING AS A METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	208
Є.Б. Новікова ДОДАТОК КАНООТ! ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВИ	215
В.Д. Пономаренко, О.О. Дудка СЛОВОТВІРНЕ ГНІЗДО ІЗ ВЕРШИНОЮ БАГАТИЙ (ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ Й СЕМАНТИКИ)	222
О.О. Чевичелова ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	239

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-006-011

УДК 372.881.111.1

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.С. Антонова, О.В. Костикова, Н.С. Гусачек

antonovaes83@yandex.ru, uma.7676@mail.ru, n.gusachek@365.rsu.edu.ru

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения иностранного языка на современном этапе, а также важность и результаты формирования общекультурных компетенций у студентов гуманитарного вуза.

Ключевые слова: компетентностный подход, общекультурная компетенция, иноязычное образование, высшая школа

THE FORMATION OF THE COMMON CULTURAL COMPETENCES OF STUDENTS OF HUMANITARIAN UNIVERSITY THROUGH TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

E.S. Antonova, O.V. Kostikova, N.S. Gusachek

antonovaes83@yandex.ru, uma.7676@mail.ru, n.gusachek@365.rsu.edu.ru

Ryazan State University named after S.A. Esenin

Abstract. The article deals with the relevance of foreign language learning at present, as well as the importance and results of the formation of common cultural competences of students of the Humanitarian University.

Keywords: competence approach, common cultural competence, foreign language education, higher school

Важной особенностью развития современного общества является расширение международных связей, сотрудничества, торговых, деловых и культурных взаимоотношений между странами. В этом процессе иностранный язык, бесспорно, является неотъемлемой частью. Именно поэтому нынешнее образование становится более вариативным и динамичным, оно призвано предоставить выпускникам вузов возможность

овладения различными методами и способами изучения иностранного языка, а также доступность применения его в жизни.

Необходимость нового видения педагогического процесса обучения иностранным языкам влечёт за собой кардинальные изменения подходов в образовании. В связи с этим, внедрение компетентного подхода, который основан на формировании наиболее важных компетенций, направленных на подготовку кадров, соответствующих запросам современного общества, призван, с одной стороны, внедряться в мировое образовательное пространство, а с другой – сохранить в целостности все достоинства собственной системы, без которых просто невозможно существование национальной культуры. Таким образом, компетентный подход, который осуществляется в России, вместе с современной тенденцией гуманизации общества, предполагают в первую очередь развитие общечеловеческих, общекультурных, нравственных качеств обучающихся, которые будут формироваться у них вместе с профессиональными компетенциями [6].

Основные компетенции студентов формируются из модуля образовательной программы, представляющей собой совокупность всех видов учебного процесса.

Развитие и рост популярности подхода коммуникативного обучения, при котором целью и средством является процесс взаимодействия с речевыми носителями, увеличило влияние иностранного языка на воспитание и образование студентов высших учебных заведений, а также формирование нравственного облика учащегося до момента, когда его придётся применить в профессиональной деятельности. Коммуникативное обучение направлено, прежде всего, не на развитие грамматической компетенции, и отработку упражнений, включающих в себя заучивание фраз и диалогов, исправление ошибок, а на другие аспекты:

- понимания целей коммуникативного взаимодействия всех участников речевого общения;
- осознания возможности развития разных вариантов диалога, а не только по имеющимся шаблонам;
- объяснения и выражения своих мыслей разными способами и формулировками для наиболее полного достижения коммуникативных целей, в обход уже заученных фраз и устоявшихся речевых оборотов.

По нашему мнению, основное внимание в процессе обучения иностранному языку педагогу следует уделять общекультурным компетенциям, которые являются базовыми компетентностями личности, и обеспечивают вхождение обучающихся в мировое пространство культуры и самоопределение в нем, применение профессиональных знаний и умений в практической деятельности, овладение нормами речевого этикета и литературного языка, а также культурой межнационального общения и способностью ориентироваться в социуме.

Сейчас в мире происходит огромное количество интеграционных процессов в разных областях нашей жизни. Эти процессы охватывают не только политическую, экономическую и социальную сферы. Образование и воспитание также принимают активное участие во всех интеграционных процессах, поэтому изучение иностранного языка с каждым годом приобретает все большую значимость. Эта потребность возросла, когда международное общение приобрело массовый характер [4, 5]. Следовательно, иностранный язык – это дисциплина, которая объективно является одной из самых значимых на факультете истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. В процессе преподавания иностранного языка формируются базовые общекультурные компетенции, поэтому для студентов направления подготовки Международные отношения изучение двух иностранных языков является обязательным согласно учебному плану вуза. Внедрение в процесс обучения нетрадиционных форм и средств для овладения иностранным языком будет оказывать содействие стимулированию приобщения студентов к социокультурным особенностям того или иного народа. Эффективно использовать такие виды работ, как конкурсы, научно-исследовательские работы, викторины, олимпиады, соревнования, конференции, мастер-классы, встречи с иностранными представителями, скайп-переговоры и др. [6].

У студентов направления подготовки международные отношения есть возможность обсуждать в рамках многих дисциплин текущие политические и экономические события, встречи, международные конфликты и сотрудничество, проблемы здравоохранения, в частности пандемию коронавируса и ее влияние на все мировую экономику, исторические процессы с преподавателями, давая свою собственную оценку и видение событий. Помимо этого, в процессе обсуждения той или иной темы,

студенты делятся своими исследованиями, анализом точек зрения ведущих экспертов, мнений простых граждан, которые доступны для просмотра и чтения в сети Интернет.

Основополагающей целью педагога является наиболее полно раскрыть потенциал студента. Студенты курса международных отношений в связи со спецификой своего направления подготовки наиболее тесно вовлечены в систему, в которой требуется использования коммуникативного подхода

Например, при практике перевода общественно-политических текстов, профессиональной литературы и практики иностранного языка, студенты-международники имеют возможность как пополнить словарный запас, отработать навыки работы с текстом, так и самостоятельно подготовить исследовательские работы по рассматриваемым вопросам, отражая на изучаемом иностранном языке своё профессиональное отношение к подвергнутому анализу вопросу.

Для студентов направления Международные отношения составлен курс «Английский язык для международных», преподаваемый в рамках дисциплины «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации». Базовой частью курса является связанность преподаваемых материалов с изучением культуры страны изучаемого языка. Преподавание направлено на использование иностранного языка как средства достижения профессиональных целей через формирование общекультурных компетенций [6].

Это помогает решить одну из стоящих перед преподавателем языка задач: дать студентам понимание студентам культуры других стран и народов через овладение изучаемым языком для более глубокого и точного восприятия существующих культурных ценностей, осмысления и восприятия современного экономического и политического общества, а также, более осмысленного использования своих профессиональных навыков [3].

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод, что интеграция в процесс обучения студентов-международников компетентностного подхода в изучение языка через призму национальной и зарубежной культуры помогает будущим специалистам лучше реализовать себя не только в поле своей профессиональной деятельности, но также стать личностью, способной адаптироваться в обществе в условиях

межкультурной интеграции. Это способствует более ценностному отношению к культурам других народов и наций, налаживанию сотрудничества с представителями других стран, умению вести переговоры, обращать внимание на проблемы как гражданского общества, как родной страны, так и мирового содружества.

Литература

1. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

2. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство : мат-лы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012.

3. Антонова Е. С. Гражданское воспитание в современной школе Франции : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Е. С. Антонова [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2009. – 196 с.: ил. – РГБ ОД, 61 09-13/1234.

4. Абдрашитова Н. Т. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и культур в школе и вузе / Н. Т. Абдрашитова, Л. В. Лисачева. – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf2/6.pdf, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения: 31.08.2020).

5. Жмудиков М. С. Некоторые аспекты гуманистического подхода при обучении иностранному языку студентов-международников / М. С. Жмудиков. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25095/1/zhmudikov_2012_Lang_practice%21%21.pdf, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения 31.08.2020).

6. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42963072>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения 31.08.2020).

References

1. Lebedev O. E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Shkol'nye tekhnologii, 2004, № 5, pp. 3–12.

2. Medinceva I. P. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy II mezhdunar. nauch. konf. (Moscow, December 2012). M.: Buki-Vedi, 2012.

3. Antonova E. S. Grazhdanskoe vospitanie v sovremennoj shkole Francii: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk [Mesto zashchity: Volgograd State Ped. Un-ty]. Volgograd, 2009. 196 p.: il. RGB OD, 61 09-13/1234.

4. Abdrashitova N. T., Lisacheva L. V. Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannyh yazykov i kul'tur v shkole i vuze. URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf2/6.pdf (data obrashcheniya 31.08.2020).

5. Zhmudikov M.S. Nekotorye aspekty gumanisticheskogo podhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov-mezhdunarodnikov. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25095/1/zhmudikov_2012_Lang_practice%21%21.pdf (data obrashcheniya 31.08.2020).

6. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42963072> (data obrashcheniya 31.08.2020).

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-011-017

УДК 80.1

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА «PUPIL» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О.Б. Багринцева, А.А. Пустохайлова

bagrintsevaob@gmail.com

Астраханский государственный университет

Аннотация. В данной статье представлены данные проведенного социолингвистического эксперимента. В ходе эксперимента носителям английского языка было представлено слово-стимул “pupil”. Далее были проанализированы характеристики, представленные носителями английского языка. Данный вид анализа позволяет выявить основные характеристики, заложенные в сознании носителей языка. Выявленные характеристики позволят сконструировать образ ученика, заложенный в сознании англичан.

Ключевые слова: лингвокультурология, дефиниция, образ, слово-стимул, ассоциация

SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE IMAGE OF “PUPIL” IN THE ENGLISH LANGUAGE CONSCIOUSNESS

O.B. Bagrintseva, A.A. Pustokhaylova

bagrintsevaob@gmail.com

Astrakhan State University

Abstract. *The paper refers to the data of the carried out sociolinguistic research. During the experiment, native English speakers were presented with the stimulus word “pupil”. Then, we analyzed the characteristics presented by native English speakers. This type of analysis allows us to identify the main characteristics inherent in the minds of native speakers. The revealed characteristics will make it possible to construct the image of the student inherent in the minds of the British.*

Keywords: *lingvoculturology, definition, definitional analysis, image*

В современной лингвистике значительное внимание уделяется исследованию различных образов, зафиксированных в сознании носителей того или иного языка. Многие исследователи – концептологи считают, что подобные социолингвистические исследования помогают более детально понять структуру и семантическое наполнение когнитивных образов.

В качестве экспериментального инструментария нами была применена комплексная психолингвистическая методика, позволившая выявить личностные смыслы, возникающие у индивида в связи с эмоциональным опытом [1], а также характеристики, присущие образам в сознании носителей того или иного языка [2]. Именно эксперимент, по замечанию Л.В. Щербы, способен проникнуть глубже в понимание человеческого сознания, реконструировать фрагменты картины мира носителей сравниваемых языков [3]. Благодаря этому методу существует возможность получения достоверной информации о когнитивных процессах, протекающих в сознании людей [4], экспериментально проверить интроспективные данные о специфике ментальных структур человека с учетом разных социолингвистических факторов [5]. В настоящем исследовании образа «PUPIL» в английском языке психолингвистический эксперимент поможет обратиться к внутренней структуре ассоциативного поля мужчин и женщин, раскрыть особенности процесса восприятия исследуемого образа носителями английского языка [6].

Примененная нами методика включает два этапа, сочетая в себе элементы свободного и направленного экспериментов, что позволяет выявить различные связи языковых единиц в процессах понимания и хранения в языковом сознании [7]: 1) опрос респондентов – носителей английского языка на определение значения лексической единицы «PUPIL»; 2) анализ полученных в ходе опроса данных.

Учитывая, что характер ассоциаций зависит от уровня образования, возраста, географических условий проживания, культурно-исторических традиций респондентов [8], мы дифференцировали их по нижеперечисленным позициям.

Группа информантов была представлена 100 носителями английского языка, постоянно проживающими на территории Великобритании (г. Лондон, г. Брэдфорд, г. Лидс, г. Ноттингем). Ранжирование респондентов по возрастным категориям может быть представлено следующим образом:

- 20–35 лет: 50 человек;
- 36–45 лет: 28 человека;
- 46–55 лет: 19 человек;
- 56–75 лет: 3 человека.

Опрашиваемые данной группы относились к различным социальным категориям:

- работники интеллектуальной сферы деятельности: преподаватели высших учебных заведений, программисты, экономисты, студенты высших учебных заведений – 61 %;
- работники практической сферы деятельности: рабочие судостроительного завода – 27 %;
- работники духовно-практической сферы деятельности: искусствоведы, музыканты, художники и т.д. – 12 %.

Процентное соотношение опрашиваемых по социальным группам свидетельствует о широком охвате исследовательской аудитории.

По гендерному признаку респонденты данной группы разделились следующим образом: 51,6 % – женщины; 48,4 % – мужчины.

Респондентам предлагалось определить значение лексической единицы «PUPIL», ответив на вопрос «How do you understand the meaning of the word –pupil?».

Далее приведем анкету, согласно данным которой были получены результаты эксперимента:

Анкета.

Для ответа на вопрос, пожалуйста, укажите

Ваш пол: _____ Возраст: _____

Вопрос: «How do you understand the meaning of the word –pupil? Give the first reaction».

Следует отметить, что данный опрос проводился в письменной форме с применением различных коммуникационных технологий, таких как Skype, Zoom, Whatsap, Telegram, Facebook, Twitter, Instagram, VK. Данные современные информационно-коммуникационные технологии используются для наибольшего охвата аудитории респондентов [9].

Согласно исследованиям социологов, проведенных в период пандемии с марта по сентябрь 2020 г. 62 % пользуются социальными сетями и 57 % – мессенджерами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современных условиях удаленного общения применение мессенджеров является наиболее актуальным.

В предыдущем исследовании нами были выявлены дефиниционные характеристики лексической единицы «PUPIL» по данным наиболее авторитетных лексикографических источников английского языка в состав которых вошли Cambridge Advanced Learners' Dictionary, Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Collins English Dictionary.

В ходе анализа словарных дефиниций было отмечено, что в английском языке лексическая единица «PUPIL» представлена следующими значениями:

1) одушевленный предмет:

– ребенок или молодой человек в школе или под руководством наставника или инструктора;

– человек, обучающийся под руководством известного или выдающегося наставника;

– студент, которого обучает учитель;

– мальчик до 14 лет или девочка до 12 лет, которая находится на попечении опекуна;

– человек, особенно молодой человек, обучающийся под руководством учителя или репетитора, как в школе;

- человек, обучающийся чему-либо;
- человек, приобретающий художественные, музыкальные и другие навыки.

2) неодушевленный предмет:

- темное круглое отверстие в центре радужной оболочки глаза, через которое проникает свет;

- маленькая круглая черная область в центре глаза.

Общее количество полученных ответов и анализ полученных в ходе социолингвистического опроса данных свидетельствует о том, что

У 89 % опрошиваемых слово «ученик» ассоциируется со школьником.

У 5 % опрошиваемых слово «ученик» ассоциируется со студентом.

У 3 % опрошиваемых слово «ученик» ассоциируется с преподавателем.

У 2 % опрошиваемых слово «ученик» ассоциируется с прилежностью.

У 1 % опрошиваемых слово «ученик» ассоциируется с воспитанником.

Таким образом, далеко не все представленные на уровне словарных дефиниций значения получили свое отражение при проведении социолингвистического опроса.

Основной характеристикой лексической единицы «PUPIL», заложенной в сознании носителей английского языка, является «школьник», т.е. ребенок, проходящий курс обучения по школьной программе.

Далее по актуальности следует ассоциация «студент», что, видимо, связано с наличием менторства и кураторства в высших учебных заведениях Великобритании.

На третьем месте по актуальности располагается ассоциация «преподаватель», выполняющий роль наставника или руководителя какого-либо проекта.

Далее по актуальности располагаются ассоциации «прилежность» и «воспитанник», которые представлены всего лишь 2 % и 1 % соответственно.

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что образ «PUPIL» в сознании носителей английского языка в основном представлен образом школьника.

Литература

1. Багринцева О. Б. Sociolinguistic analyses of substandard lexical units (according to materials of interactive internet issue www.slovoborg.ru) / О. Б. Багринцева // Студентство. Наука. Иноземна мова. Харків. – 2014. – С. 64–67.
2. Багринцева О. Б. Изучение внутренней формы лексической единицы: классический подход / О. Б. Багринцева // Наука и образование: от теории к практике : мат-лы I межрегион. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2017. – С.194–195.
3. Багринцева О. Б. Образ «Pupil» в английском языковом сознании / О. Б. Багринцева, А. А. Пустохайлова // Основные проблемы современного языкознания. – 2020. – С. 16–19.
4. Балашова Л. И. О семантической организации группы инхоативных глаголов / Л. И. Балашова // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2018. – С. 75–80.
5. Балашова Л. И. Образ «MUSIC» в сознании носителей английского языка (по данным толковых словарей) / Л. И. Балашова, О. Б. Багринцева, О. А. Зобнина // Основные проблемы современного языкознания : сб. ст. XI междунар. научно-практ. конф. – Астрахань. 2019. С. 5-8.
6. Зобнина О. А. Лингвистические аспекты воздействия на социальную ценность (на примере статей о проблемах Британского образования электронной версии газеты «The Guardian») / О. А. Зобнина // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 3 (59). – С. 24–31.
7. Муханалиева А. А. Ситуативное обучение коммуникации на иностранном языке / А. А. Муханалиева, Н. Р. Скидан, Н. Р. Абдраязкова // Язык и межкультурная коммуникация : сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2017. – С. 97–101.
8. Насиханова А. З. Некоторые особенности моделирования процесса формирования иноязычной компетенции у студентов // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях. – Астрахань, 2015. – С. 65–68.
9. Смирнова О. Б. Изучение гендерного аспекта в области лингвистики / О. Б. Смирнова // Южно-Российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. – 2006. – № 8 (21). – С. 280–283.

References

1. Bagrintseva O.B. . Sociolinguistic analyses of substandard lexical units (according to materials of interactive internet issue www.slovoborg.ru) // Studentstvo. Nauka. Inozemna mova. Kharkiv, 2014, pp. 64–67.
2. Bagrintseva O.B. Izucheniye vnutrenney formy leksicheskoy yedinitsey: klassicheskiy podkhod // Nauka i obrazovaniye: ot teorii k praktike : materialy I Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Astrakhan, 2017, pp. 194–195.
3. Bagrintseva O.B., Pustokhaylova A.A. Obraz «Pupil» v angliyskom yazykovom soznanii // Osnovnyye problemy sovremennogo yazykoznaninya, 2020, pp. 16–19.
4. Balashova L. I. O semanticheskoy organizatsii gruppy inkhoativnykh glagolov // Problemy povysheniya effektivnosti nauchnoy raboty v oboronno-promyshlennom komplekse Rossii : materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Astrakhan, 2018, pp. 75–80.
5. Balashova L. I., Bagrintseva O. B., Zobnina O. A. Obraz «MUSIC» v soznanii nositeley angliyskogo yazyka (po dannym tolkovykh slovarey) // Osnovnyye problemy sovremennogo yazykoznaninya : sbornik statey XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Astrakhan'. 2019. p. 5-8.
6. Zobnina O. A. Lingvisticheskiye aspekty vozdeystviya na sotsial'nuyu tsennost' (na primere statey o problemakh Britanskogo obrazovaniya elektronnoy versii gazety «The Guardian») // Gumanitarnyye issledovaniya, 2016, № 3 (59). pp. 24–31.
7. Mukhanaliyeva A. A., Skidan N. R., Abdrazyakova N. R. Situativnoye obucheniye kommunikatsii na inostrannom yazyke // Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : sbornik statey X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Astrakhan, 2017, pp. 97–101.
8. Nasikhanova A. Z. Nekotoryye osobennosti modelirovaniya protsessa formirovaniya inoyazychnoy kompetentsii u studentov // Osnovnyye voprosy pedagogiki, psikhologii, lingvistiki i metodiki prepodavaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh. Astrakhan, 2015, pp. 65–68.
9. Smirnova O. B. Izucheniye gendernogo aspekta v oblasti lingvistiki // Yuzhno-Rossiyskiy vestnik geologii, geografii i global'noy energii, 2006, № 8 (21), pp. 280–283.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

Е.Д. Бобчихина

shikatia@ya.ru

Костромской государственный университет

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые средства речевой выразительности, которые встречаются в стихотворных переводах, выполненных Мариной Цветаевой на русский язык. Особое внимание уделено приемам, свойственным Цветаевой в ее собственном творчестве (авторская пунктуация, градация, парономасия, корневой повтор).

Ключевые слова: поэзия, поэтический перевод, Марина Цветаева, стилистические средства, пунктуация

STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF POETRY MADE BY MARINA TSVETAEVA

E.D. Bobchikhina

shikatia@ya.ru

Kostroma State University

Abstract. The paper refers to the use of some stylistic, which can be found in poems translated by Marina Tsvetaeva into Russian. Special attention is paid to the stylistic features usual for Tsvetaeva's work such as author's punctuation, gradation, paronomasia, polyptoton.

Keywords: poetry, translation of poetry, Marina Tsvetaeva, stylistic features, punctuation

Об особенностях стихотворных произведений Марины Цветаевой написано множество трудов. В частности, О.Г. Ревзина и Л. Н. Зубова тщательно исследовали эту тему. Однако, если собственные стихотворения

Цветаевой активно изучаются до сих пор, то ее поэтические переводы (особенно, с иностранного языка на русский) остаются практически без внимания исследователей, за исключением недавно вышедшего сборника «Марина Цветаева: в лучах рабочей лампы» (2019 год). Отметим, что переводы поэтессы, на наш взгляд, заслуживают не меньшего внимания, чем ее оригинальные произведения. В частности, нас заинтересовал стилистический уровень текста.

Индивидуальный авторский стиль – это многокомпонентное явление. В.В. Сдобников, анализируя его, сделал вывод о том, что, во-первых, идиостиль – это то, как конкретный автор использует средства языка, на котором он пишет. Во-вторых, это сами языковые средства. Они несут в себе эстетическую информацию, творческий посыл от автора к читателю, который последний должен верно «расшифровать» и составить свое представление о произведении [12]. Изучать средства выразительности того или иного автора следует не разрозненно, а, скорее, без отрыва от общей картины, в комплексе. Это даст наиболее общее представление об идиостиле. Л. В. Щерба писал о лингвистическом анализе любого произведения следующее: «Необходимо показать средства выразительности, которые в совокупности дают представлению не только об идейном содержании произведения, но и о его эмоциональной составляющей» [14]. А.И. Ефимов утверждает, что именно новаторство писателя и его свежие идеи должны изучаться в первую очередь. Создавая любое произведение, автор пользуется уже известными приемами создания речевой выразительности (либо придумывает собственные), формируя тем самым свой «слог» [7].

В.В. Виноградов пишет о важности выделения стилистического ядра в произведениях одного и того же автора. Под стилистическим ядром он понимает перечень средств языковой выразительности, которые характерны конкретному писателю или поэту. Поиск стилистического ядра во всем творчестве – занятие чрезвычайно трудоемкое, поэтому, для упрощения задачи, можно взять отдельный период в творчестве автора [4].

И.Р. Гальперин подчеркивает, что стилистика изучает те особые языковые единицы, которые сообщают некую дополнительную информацию, помимо основной – содержательной [6].

Также И.Р. Гальперин рассуждает о сложностях работы с поэтическими текстами и их стилистических особенностях. В частности, звуковая

организация текста играет ключевую роль в трансляции авторского сообщения. Поэтическое «сообщение» характеризуется «сгущенной образностью»: закодированная между строк информация сжата, и на ее расшифровку требуется больше усилий [6].

Богатые стилистические ресурсы русского языка встречаются на любом уровне языковой структуры. Т.А. Воронцова отмечает, что к таким ресурсам относят, прежде всего, средства словесной образности и синонимии. Средства синтаксиса и лексики являются наиболее интересными и способными передать дополнительную информацию читателю. Также к стилистическим ресурсам можно отнести пунктуацию, фонетику, фразеологию, морфологию [5].

Пунктуация, с точки зрения стилистики, является одним из способов сделать текст выразительным. В частности, пунктуация авторская, чей выбор продиктован не столько контекстом, сколько определенным приемом. В.В. Виноградов подчеркивает, что, в рамках индивидуального авторского стиля, могут быть переосмыслены любые приемы. Несомненно, это касается и пунктуации [4].

Авторские знаки препинания, возникающие там, где по общепринятым правилам их быть не должно, украшают текст, придают ему индивидуальность, и, как утверждает Н.С. Валгина, наверняка не дадут спутать Толстого с Достоевским. Она же отмечает уникальность авторской пунктуации Марины Цветаевой [2]. Индивидуализированная пунктуация поэтессы имеет стилистическое значение, она придает текстам эмоциональную окраску, велит сделать паузу, замереть там, где того хочет автор.

Возможности русской стилистики впечатляют – об этом пишет В.В. Виноградов. Не только пунктуация, но и порядок слов, и интонация могут играть роль стилистических приемов автора. В качестве иллюстрации их широчайших возможностей, В.В. Виноградов сравнивает фразу «дайте мне хлеба» и «donnez-moi du pain» в русском и французском языках. Одни и те же слова в русском языке могут выразить двадцать четыре мысли; во французском языке – только пять мыслей [4].

Одним из наиболее узнаваемых приемов Марины Цветаевой является авторское тире. По мнению А.В. Сахаровой, этот прием у поэтессы встречается практически в каждом ее собственном произведении [10]. Считаю важным отметить, что и в переводах Цветаевой тире нередко встречается там, где того не требуют правила русского языка и там, где

автор этого знака препинания не предусматривал. Это доказывает то, что тире у Цветаевой – некое подобие визитной карточки, неотъемлемая составляющая авторского стиля.

Роль этого знака препинания переоценить трудно – он придает экспрессивность, делает паузу там, где автор считает это необходимым, задает тексту ритм, создает смысловой акцент. Рассмотрим, как Марина Цветаева пользуется своим знаменитым приемом в переводах.

Итак, в оригинале стихотворения украинского поэта Ивана Франко «Письмо любви» встречается лишь одно тире. Поэтесса же добавляет дополнительный знак препинания:

Всі пута, що засліплення й зла	Все путы, все тенёта, все
Воля	оковы, —
На нас вложили, нам на біль, —	Настанет миг, — любимая,
порвем!	порвём!

С нашей точки зрения, переводчик интонационно выделяет словосочетание «настанет миг» с целью сделать на нем смысловым акцент.

Еще один пример авторского тире в переводе – в произведении Ф.Г. Лорка «Гитара»:

Llora monótona	Гитара плачет,
como llora el agua,	Как вода по наклонам — плачет,
como llora el viento	Как ветра над снегами — плачет,

Лорка использует повторы слова «плачет», дабы усилить впечатление от звучания музыкального инструмента. Но Марина Цветаева дополнительно акцентирует глагол с помощью авторского тире. Помимо пунктуации, в этом отрывке употребляется синтаксический параллелизм – вся структура предложения подводит к ключевому слову «плачет», которое Цветаева подчеркивает всеми доступными способами.

Н.М. Вахтель, исследуя стилистические фигуры в поэзии Цветаевой, обращает внимание на градацию – один из тех приемов, которыми поэтесса пользуется нередко. Первостепенная задача градационного ряда – показать нарастающую экспрессию [3].

Конечно, в цветаевских переводах этот прием встречается. Рассмотрим отрывок из стихотворения И. Франко:

Всі пута, що засліпленняй зла воля	Все путы, все тенёта, все оковы, –
На нас вложили, нам на біль, – по-	Настанет миг, — любимая,
рвем!	порвём!

Как можно заметить, в оригинале нет синонимичного градационного ряда существительных. Более того, использовано лишь одно слово «путы», обыграв которое, Цветаева добавляет в перевод свой «автограф», авторский прием. От простых пут поэтесса доходит до оков, добавляя строке экспрессии и завершая синонимичный ряд.

Л. В. Зубова отмечает еще один прием, характерный для Марины Цветаевой – корневой повтор. Мы будем отталкиваться от мнения Л. В. Зубовой и считать повтором сближение однокоренных слов в стихотворном произведении, что актуализирует несколько пластов информации: ассоциативную, символическую, этимологическую [8].

В качестве примера приведем отрывок из перевода стихотворения Ф. Г. Лорки «Пейзаж»:

El campo	Масличная равнина
de olivos	Распахивает веер.
se abre y se cierra	Запахивает веер.
como un abanico.	

В оригинале мы видим обычные антонимы – se abre – «открывается», «se cierra» - закрывается. Цветаева, обыграв корень «пах», добавляет корневой повтор. С нашей точки зрения, поэтесса выбирает именно эти слова, опираясь на многозначность корня «пах»: его можно рассматривать и в смысле «открыть», и «распахать», что сближает слова «равнина» и «веер». В данном примере явно привлекается два пласта информации – ассоциативная и этимологическая. Синтаксический параллелизм также присутствует в отрывке.

Паронимическая аттракция – еще один прием, который в творчестве Цветаевой является частотным [3]. Он встречается настолько часто, что О. И. Северская даже составила словарь паронимий в ее поэтических

текстах [11]. Как мы увидим, и в переводах поэтесса не обходится без своего излюбленного приема. Приведем два примера из стихотворений Ф. Г. Лорки «Пещера» и «Селенье»:

De la cueva salen
largos sollozos.

Из пещеры — вздох за
вздохом,
Сотни вздохов, сонмы
вздохов,
Фиолетовых на красном.

«Сотни» и «сонмы» – пример паронимии анафорического типа. При этом, слово «сонм» в словаре А.П. Евгеньевой отмечено как книжное и устаревшее.

В переводе стихотворения «Дитя и собака», чье авторство неизвестно, Цветаева охотно пользуется паронимической аттракцией:

... Ему опостылела наша каша
С приправой из ругани и пинков.
Всё вместе: столовая, кухня, спальня.
Обои облуплены, шкаф опух,
Скамейка расслаблена, печь печальна.
В окно никогда не поёт петух.

Описывая быт людей, поэтесса избирает прием повторяющихся звуков и слов, перетекающих одно в другое. Так, при помощи звукописи и паронимов она рисует картину тяжелой жизни бедных людей, подчеркивает ее простоту и отсутствие излишеств: простой сама по себе является и паронимическая аттракция «наша каша». С помощью метафор, как художник мазками, поэтесса изображает тяготы, которые приходится выносить человеку, живущему впроголодь.

Таким образом, мы не можем не согласиться с Н.М. Вахтелем. В своем труде о поэзии Цветаевой, он отмечал «нагромождение» стилистических фигур, их теснейший сплав и обилие практически в каждой строке. Поэтесса не отдает предпочтение определенным средствам языковой выразительности – она их сочетает, смешивает, делает одно неотделимым от другого [3]. От этого экспрессия нередко доходит до

крайней своей точки. Ученые, занимающиеся творчеством поэтессы, сходятся во мнении о том, что Цветаева – не просто поэт, она – лингвист, причем, интуитивный [10]. Ее произведения дают богатейший материал для исследования русского языка.

Как мы отметили, не только собственные произведения, но и переводы Марины Цветаевой не менее насыщены разнообразными приемами и средствами речевой выразительности. Это говорит о том, что индивидуальность, авторский стиль проявляется в любом произведении – даже если оно было изначально создано другим автором. При этом, к чужой поэзии Цветаева как переводчик относится по-разному; стихотворения Ивана Франко переделаны лишь частично, его авторские приемы переданы с высокой точностью. Поэзия Ф.Г. Лорки, напротив, претерпевает немало изменений, ведь в его произведения поэтесса вносит немало своего, цветаяевского, узнаваемого. Предположим, что это происходит из-за разницы языков: вероятно, процесс перевод с украинского – языка, родственного русскому, несколько проще, чем с испанского. Возможно, именно поэтому изменений в переводе с украинского не так много, но все же они есть.

Литература

1. Электронная библиотека: переводы Марины Цветаевой : сайт / Мир Марины Цветаевой – Режим доступа: <http://tsvetaeva.narod.ru/WIN/translate.html>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения: 31.05.2020).
2. Валгина Н. С. Русская пунктуация: принципы и назначение : пособие для учителей / Н. С. Валгина // Просвещение. – М., 1979. – С. 109–120.
3. Вахтель Н. М. Стилистические фигуры в поэзии Марины / Н. М. Вахтель // Вестник ВГУ. – 2002. – № 1. – С. 28–40.
4. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов // Изд-во Акад. наук СССР. – М., 1963. – С. 120–148.
5. Воронцова Т. А. Элементарная стилистика: учеб.-метод. пос. // УдГУ. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2008. – С. 34–50.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : URSS, 2019. – С. 54–90.
7. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – М. : Изд-во МГУ, 1961. – С. 415–420.

8. Зубова Л. В. Язык поэзии Марины Цветаевой / Л. В. Зубова. – СПб. : Геликон Плюс, 2017. – С. 230–256.
9. Ревзина О. Г. Выразительные средства поэтического языка М. Цветаевой и их представление в индивидуально-авторском словаре / О. Г. Ревзина // Язык русской поэзии XX века (сборник научных трудов). – М. : Институт русского языка АН СССР, 1989. – С. 48–90.
10. Сахарова А. В. Авторская пунктуация в поэзии М. Цветаевой / А. В. Сахарова // ЮУрГУ. – 2018. – № 1. – С. 21–24.
11. Северская О. И. Паронимическая аттракция в поэтическом языке М. Цветаевой / О. И. // Проблемы структурной лингвистики. – 1988. – № 1. – С. 56–69.
12. Сдобников В. В. Тактика воспроизведения индивидуально-авторского стиля в переводе художественного текста / В. В. Сдобников // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2014. – С. 182–195.
13. Цветова Н. С. Лексическая стилистика: Конспекты лекций и материалы к практическим занятиям / Н. С. Цветова. – СПб., 2005. – С. 45–78.
14. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – С. 302–305.

References

1. Elektronnaya biblioteka: perevody Mariny Cvetaevoj : sayt / Mir Mariny Cvetaevoj. URL: <http://tsvetaeva.narod.ru/WIN/translate.html> (data obrashcheniya: 31.05.2020).
2. Valgina N. S. Russkaya punktuaciya: principy i naznachenie. Posobie dlya uchitelej. M.: Prosveshchenie, 1979, pp. 109–120.
3. Vahtel N. M. Stilisticheskie figury v poezii Mariny // Vestnik VGU, 2002, № 1, pp. 28–40.
4. Vinogradov V. V. Stilistika. Teoriya poeticheskoy rechi. Poetika. M.: Akad. nauk SSSR Publ., 1963, pp. 120–148.
5. Voroncova T. A. Elementarnaya stilistika: ucheb.-metod. posobie. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2008, pp. 34–50.
6. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: URSS, 2019, pp. 54–90.
7. Efimov A. I. Stilistika hudozhestvennoj rechi. M.: MSU Publ., 1961, pp. 415–420.

8. Zubova L. V. YAzyk poezii Mariny Cvetaevoj. Sankt-Peterburg: Gelikon Plyus, 2017, pp. 230–256.
9. Revzina O. G. Vyrazitel'nye sredstva poeticheskogo yazyka M. Cvetaevoj i ih predstavlenie v individual'no-avtorskom slovare // Yazyk russoj poezii XX veka (sbornik nauchnyh trudov). M. : Institut russkogo yazyka AN SSSR, 1989, pp. 48–90.
10. Saharova A. V. Avtorskaya punktuaciya v poezii M. Cvetaevoj // YUUrGU, 2018, № 1, pp. 21–24.
11. Severskaya O. I. Paronimicheskaya attrakciya v poeticheskom yazyke M. Cvetaevoj // Problemy strukturnoj lingvistiki, 1988, № 1, pp. 56–69.
12. Sdobnikov V. V. Taktika vosproizvedeniya individual'no-avtorskogo stilya v perevode hudozhestvennogo teksta // Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii, 2014, pp. 182–195.
13. Cvetova N. S. Leksicheskaya stilistika: Konspekty lekcij i materialy k prakticheskim zanyatijam // Sankt-Peterburg, 2005, pp. 45–78.
14. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. L. : Nauka, 1974, pp. 302–305.

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-026-032

УДК 821.111

МОСКОВСКОЕ ВДОХНОВЕНИЕ КРИСТЫ ВОЛЬФ

А.А. Готовцева

adventadvent@mail.ru

Костромской государственной университет

Аннотация. В данной статье рассматривается отношение немецкой писательницы Кристи Вольф к России и русскому народу, выраженное ею в произведении «Московские дневники. Кто мы и откуда». Россия занимала особое место в сердце немецкой писательницы. Она достаточно объективно оценивала нашу страну, замечала не только достоинства, но и недостатки. Записи об её поездках в Россию позволяют увидеть, как менялась наша страна на протяжении тридцати лет. Данное произведение дает возможность, как немцам, так и

русским взглянуть на Россию иным взглядом, оценить по достоинству культурное наследие, литературу, открытость и искренность русской души, а также политическую ситуацию.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, вдохновение, Криста Вольф, Россия, русская культура*

CHRISTA WOLF'S MOSCOW INSPIRATION

A.A. Gotovtseva

adventadvent@mail.ru

Kostroma State University

***Abstract.** This article deals with the attitude of the German writer Christa Wolf to Russia and the Russian people, expressed in her work "Moscow diaries. Who we are and where we come from." Russia occupied a special place in the heart of the German writer. She quite objectively valued our country, noticed not only advantages, but also disadvantages. Notes of her trips to Russia allow us to see how our country has changed over the past thirty years. This work provides an opportunity for both Germans and Russians to look at Russia from a different perspective, to appreciate the cultural heritage, literature, openness and sincerity of the Russian soul, as well as the political situation.*

***Keywords:** intercultural communication, inspiration, Christa Wolf, Russia, Russian culture*

В наше время, в эпоху многосторонних контактов и связей между странами и народами все более возрастает интерес к понятию «межкультурная коммуникация». Согласно определению А.П. Садохина «Межкультурная коммуникация – есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [3; с. 10]. Этот термин получил широкое распространение во всех областях, в том числе и в литературе.

Благодаря писателям и их произведениям, читатели имеют возможность познакомиться с народом, культурой, обычаями и традициями другой страны. Материалом данной статьи послужила работа известной немецкой писательницы Кристи Вольф «Московские дневники. Кто мы и

откуда...», в которой прослеживается теплое отношение писательницы к России, русским деятелям культуры, простым людям.

Криста Вольф (Christa Wolf) – одна из наиболее известных современных немецких писательниц, классик послевоенной немецкоязычной литературы. В истории немецкой литературы второй половины XX века имя Кристи Вольф стоит в ряду тех художников слова, чье творчество оказало огромное влияние на немецкоязычную литературу своего времени.

Криста Вольф, урожденная Иленфельд, родилась 18 марта 1929 году в небольшом прусском городке Ландсберге-на-Варте, который сегодня принадлежит Польше. Она пережила вторую мировую войну и на собственном опыте испытала всю горечь тех лет, видела смерть и насилие. Вероятно, этот ранний опыт повлиял на будущее творчество писательницы. В центре внимания Кристи Вольф – отдельная личность, пытающаяся сохранить себя вопреки жестокому времени [1].

Криста Вольф занималась преподавательской деятельностью, с 1949 по 1953 год преподавала немецкий язык и литературу в Йене и Лейпциге. В 1953 году ее семья переехала в Берлин. Здесь Криста Вольф стала научным сотрудником Ассоциации немецких писателей, редактором журнала «Neue deutsche Literatur» и главным редактором издательства «Neues Leben».

Криста Вольф всегда боролась за справедливость, она вглядывалась в души людей, в диалектику их чувств и мыслей. Во всех своих произведениях Вольф искала ответ на вопрос: как найти человеку путь к самому себе. Ее интересовало мироощущение героев, глубина их мыслей и чувств, переживаемых ими в тот или иной отрезок жизни. Ее произведения неповторимы, они наполнены искренностью. За стиль письма Гюнтер Грасс назвал Вольф «первой леди немецкой литературы» [1].

Немецкая писательница Криста Вольф хорошо известна российскому читателю. Ее произведения уже давно издаются в России. Криста Вольф любила эту страну и искренне переживала за судьбу русского народа.

Первый раз Криста Вольф приехала в СССР в 1957 году, будучи в составе делегации, представители которой подписали договор о дружбе между Союзом писателей ГДР и СССР. После первого приезда в Москву Криста Вольф написала в своем дневнике: «*И еще я твердо решила: буду учить русский*» [4; с. 15].

Москва занимала в ее жизни особенное место. Писательница могла часами гулять по улицам этого огромного мегаполиса. С особым интересом она изучала рукописи Солженицына, познакомилась с внуком Федора Достоевского. Она восторгалась простотой жизни русских людей. В своем дневнике Криста Вольф писала: *«Вообще, бросается в глаза, что здесь нет снобизма, ни в чем»* [4; с. 10].

Всего с 1957 по 1989 год она десять раз приезжала в СССР. И хотя поездки были непродолжительными, это не мешало Кристе Вольф замечать каждую деталь и записывать свои мысли в дневник. Записи об этих поездках позволяют увидеть, как менялась наша страна на протяжении тридцати лет.

Муж писательницы Герхард Вольф издал записи своей жены в виде книги под названием *«Московские дневники: Кто мы и откуда...»*. Эта книга вышла на немецком языке в 2014 году. Герхард Вольф дополнил записи жены своими собственными комментариями и пояснениями, ведь он не раз сопровождал писательницу в этих поездках.

В своих дневниках Криста Вольф подробно описывала свои впечатления от каждой поездки, от встреч с известными русскими литературоведами, писателями и друзьями. Она описывала посещение картинных галерей, театров, музеев, выставок. Главной отличительной чертой этой книги является то, что эти записи — не просто взгляд обычного туриста, это взгляд человека, который всей душой переживал за Россию, уважал ее культуру, ее народ.

Она наблюдала за судьбой страны в разные периоды, а именно, «оттепель» страны в правление Хрущева, «время застоя» в период правления Брежнева и «перестройку» Горбачева. Криста Вольф в деталях описывала повседневную жизнь и общественно-политические дискуссии того времени.

В России Криста Вольф познакомилась со многими известными талантливыми русскими писателями и переводчиками, встречи с которыми переросли в многолетнюю дружбу. В их число входили Лев Копелев, Эфим Эткинд, Константин Симонов, Юрий Трифонов, Евгений Евтушенко, Вера Инбер, Альберт Карельский, Юрий Казаков.

Криста Вольф восхищалась русским народом, считала русских искренними и открытыми людьми. После первой поездки Криста Вольф написала: *«Жизнь здесь, на мой взгляд, живее, непосредственнее, чем у*

нас. В ней отсутствует ужасный обывательский снобизм, который – как раз оттого, что сидит и во мне, – не позволяет мне открыто сказать: я люблю свой народ. Народ здесь действительно «народ»: рабочие и крестьяне, трудящиеся определяют облик улиц. Я могла бы пожить тут некоторое время и с каждым днем все больше чувствовала бы себя как дома» [4; с. 14].

Криста Вольф была поражена добротой русской души, благоразумием русского народа, его патриотизмом. В дневниках писательницы есть и такие записи: *«Не могу забыть, как за изобильным столом в советском колхозе, который устроил пир в честь делегации ГДР, среди велеречивых тостов за всеобщее здравие, счастье и благополучие снова и снова, без малейшей тени обвинения, рассказывали о сыне-партизане, расстрелянном немцами, о брате, погибшем на войне, о семье соседей, полностью истребленной» [4; с. 25].*

Конечно, приехав в Россию впервые, Криста Вольф была вдохновлена, ей было интересно абсолютно всё, однако потом она начала смотреть на Россию «изнутри», замечать насущные проблемы. Это подтверждают слова из ее дневника: *«К сожалению, ассортимент в магазинах невелик, это верно, и витрины выглядят отнюдь не заманчиво. (В ГУ-Ме мы еще не побывали.) Одежда очень старомодная» [4; с. 12].*

Во время третьей поездки она отметила: *«В Черемушках, совсем рядом с новыми домами, я видела развалюхи, каких не придумал бы даже художник с самой буйной фантазией: приземистые лачуги, собственно, груды досок, повсюду залатанные, жмущиеся к земле, крохотные грязные окошки — картины как в трущобах крупных американских городов»; «... я заметила на многих лицах печать усталости, замотанности, которая стирает черты. Жизнь куда тяжелее, чем у нас: по-прежнему нехватка жилья, нехватка промышленных товаров, всех возможных видов комфорта и удобств» [4; с. 38].*

Во время правления политического деятеля М.С. Горбачева, писательница всерьез была озабочена судьбой Советского Союза и его народа. В 1987 году Вольф записала: *«У страны словно вынули душу. Русские в поисках своей души — на Западе сказали бы: своей идентичности» [4; с. 133].*

Хорошо известно, что литературные произведения с течением времени распространяются среди других наций и народов и становятся до-

ступными для читателей. Развивается закономерный процесс взаимопроникновения и взаимообогащения культур различных народов. Инонациональным писателям и критикам нередко удается подметить то, что мы сами не всегда замечаем, напомнить нам, каким богатством мы владеем. Здесь, как бы, действует принцип «со стороны виднее».

Криста Вольф написала очень важную книгу, которая позволяет приоткрыть мир советского литературного официоза изнутри, взглянуть на него объективным взглядом западного человека.

«Московские дневники» Кристи Вольф – ценный документ как для русского, так и для немецкого народа, как исторический документ, повествующий о судьбах русских и немецких людей, о литературе, политической ситуации в России.

Литература

1. Воротникова А. Э. Криста Вольф: приход к самой себе / А. Э. Воротникова. – М. – 2012. – Режим доступа: <http://nrgumis.ru/articles/347/> (15.09.2020).

2. Денисова Т. М. Межкультурные исследования в литературоведении и лингвистике / Т. М. Денисова, О. Н. Новосельцева // Межкультурность как опыт и процесс: 10 лет трансфера межкультурных знаний в Костромском государственном университете имени Н. А. Некрасова = Interkulturalität als Erfahrung und Prozess: Zehn Jahre interkultureller Wissenstransfer an der Staatlichen Nekrassow-Universität Kostroma : сборник научных трудов – (Лаборатория межкультурных исследований. Т. 7). – Кострома – Дармштадт, 2011. – С. 26–38.

3. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. — С. 310.

4. Федорова Н. Московские дневники. Кто мы и откуда... / Н. Федорова. – WebKniga, 2015. – С. 180.

References

1. Vorotnikova A. E. Krista Wolf Prihod k samoi sebye. M., 2012. Available at: <http://nrgumis.ru/articles/347/> (15.09.2020).
2. Denisova T. M., Novoseltseva O. N. Mezhkulturniye issledovaniya v literaturovedenii i lingvistikye // Mezhkulturnost kak opit i protsess: 10 let transfera mezhkulturnih znaniy v Kostromskom gossudarstvennom univerzitete imeni A.N. Nekrasova: sbornik nauchnih trudov : (Laboratoriya mezhkulturnih issledovaniy. T. 7). Kostroma; Darmstadt, 2011, pp. 26–38.
3. Sadohin A.P. Vvedeniye v mezhkulturnuyu kommunikatsiyu. M.: Vysshaya shkola, 2005. P. 310.
4. Fedorova N. Moskovskiyе dnevniki. Kto my i otkuda... Vebkniga, 2015. P. 180.

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-032-036

УДК 80.8

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.А. Гроховская

irinagroh83@gmail.com

Астраханский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования фонетических навыков учащихся на уроках английского языка. Изучение фонетического строя является довольно сложным аспектом в системе овладения иноязычными компетенциями на уроках английского языка в школе. Именно поэтому необходимо заложить основу правильного произношения и артикуляции на начальном этапе обучения с последующей отработкой данного навыка, который способствует, в том числе, развитию способностей учащихся в устной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: фонетическая компетенция, иноязычная компетенция, произношение и артикуляция, формирование фонетических навыков

FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN GENERAL SCHOOL EDUCATION

I.A. Grokhovskaya
irinagroh83@gmail.com
Astrakhan State University

Abstract. *This article discusses the peculiarities of developing the phonetic skills of students in English lessons. The study of the phonetic system is a rather complex aspect in the system of mastering foreign-language competencies in English lessons at school. That is why it is necessary to lay the foundation for correct pronunciation and articulation at the initial stage of training followed by the development of this skill which contributes to the development of students' abilities in oral communication in a foreign language.*

Keywords: *phonetic competence, foreign-language competence, pronunciation and articulation, formation of phonetic skills*

Овладение произносительными навыками является неотъемлемым условием достижения учащимися иноязычной коммуникативной компетенции. Большинство авторитетных исследователей рассматривают понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» как способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений [4].

Целесообразно уделять пристальное внимание изучению фонетических особенностей английского языка с самого первого урока иностранного языка в рамках школьной программы. Грамотно сделав акцент на особенностях английского произношения, артикуляции, интонирования и т.п. и необходимости учитывать данные особенности уже на начальном этапе обучения, учитель сможет заинтересовать учащихся в стремлении фонетически соответствовать носителям изучаемого иностранного языка.

Трудности при овладении фонетическими навыками обусловлены рядом причин:

1. Имеющиеся фонетические навыки родного языка. Как справедливо замечает С.Ю. Самсоненкова, «намечая пути формирования

произносительных навыков на иностранном языке, следует учитывать, что учащиеся уже владеют системой звуковых средств родного языка. Это может вызвать определенные трудности, обусловленные интерференцией родного языка» [4].

2. Отличное от родного языка положение и движение органов речи при произнесении определенных звуков (работа артикуляционного аппарата).

3. Отсутствие единого механизма произношения гласных и согласных звуков. Одна буква английского алфавита может представлять несколько разных звуков, и наоборот – сочетание букв может передаваться одной фонемой.

На современном этапе иноязычная фонетическая компетенция представляет собой совокупность следующих составляющих: умение нормативно произносить все звуки английского языка; усвоение дифференциальных признаков звуков (гласность и согласность), овладение ритмикой (чередованием ударных и не ударных слогов) английской фразы, постановка ударения знаменательных и служебных слов [2].

Отработку фонетических навыков на уроках английского языка следует проводить в нескольких направлениях. В качестве фонетической зарядки на каждом уроке целесообразно проводить артикуляционную гимнастику. На начальном этапе обучения отрабатывать артикуляцию отдельных звуков возможно с помощью произнесения русских слов и фраз, используя так называемый «английский акцент». Например, вызывающие особую трудность у учащихся межзубные звуки [θ] и [ð] легко проработать, заменив соответствующие им звуки [с] и [з] во фразах «Соня сидит на стоге сена» и «зеленый заяц залез на забор». На дальнейших этапах обучения для выполнения артикуляционной гимнастики подойдут небольшие лимерики – английские стихотворные пятистишья. Например, следующий лимерик может быть предложен для отработки произношения дифтонга [ai] и межзубных звуков, при этом ученики также повторяют способы чтения гласных букв в открытом ударном слоге:

There was a young lady of Niger,
Who smiled as she rode on a tiger.
They returned from the ride
With the lady inside
And a smile on the face of the tiger [6].

Развитию фонематического слуха способствуют фонетико-артикуляционные упражнения, основанные на восприятии и воспроизведении. На начальном этапе обучения прослушивание аутентичной речи может вызвать значительные трудности, поэтому целесообразно предложить учащимся имитацию озвученных диктором слов или небольших фраз с предшествующим объяснением артикуляции тех или иных звуков. По мере совершенствования навыков владения иностранным языком возможно использовать на занятиях аудио и видеоматериалы, озвученные носителями языка.

Своеобразным инструментом, позволяющим одновременно развивать фонетические, лексические и грамматические навыки, необходимые для формирования иноязычной компетенции, является дословное письменное воспроизведение услышанного звукового материала. При выполнении данного вида работы от учащихся требуется не просто речевое воспроизведение, но грамматически, лексически и орфографически верная письменная интерпретация услышанного.

Овладение фонетическими навыками при изучении иностранного языка способствует как грамотной формулировке и передаче мыслей учащихся, так и правильной интерпретации сказанного другими участниками процесса коммуникации.

Литература

1. Верещагина И. Н. Методика преподавания английского языка в общеобразовательных учреждениях / И. Н. Верещагина. – М., 1988.
2. Кравченко Т. Н. Методика обучения фонетике английского языка в начальной школе / Т. Н. Кравченко // Инфоурок. – Режим доступа: <https://infourok.ru/metodika-obucheniya-fonetike-angliyskogo-yazika-v-nachalnoy-shkole-2572624.html> (дата обращения 03.10.2020).
3. Кучма А. В. Современные технологии в формировании фонетических навыков английского языка в начальной школе / А. В. Кучма. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9827/2/02Kuchma2.pdf> (дата обращения 03.10.2020)
4. Самсоненкова С. Ю. Обучение фонетике английского языка учащихся общеобразовательных организаций при помощи современных методов / С. Ю. Самсоненкова. – Режим доступа: www.pedalmanac.ru (дата обращения 02.10.2020)

5. Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н. П. Таюрская // Гуманитарный вектор. – Чита, 2015. – С. 83–87.

6. Lear Edward. A book of Nonsense. – Режим доступа: <https://www.nonsenselit.org/Lear/BoN/index.html> (дата обращения 28.09.2020).

References

1. Vereshchagina I. N. Metodika преподаvaniya angliyskogo yazika v obshcheobrazovatelnykh uchrejdeniyah. M., 1988.

2. Kravchenko T. N. Metodika obucheniya fonetike angliyskogo yazika v nachalnoy shkole // Infourok. Available at: <https://infourok.ru/metodika-obucheniya-fonetike-angliyskogo-yazika-v-nachalnoy-shkole-2572624.html> (accessed 03.10.2020).

3. Kuchma A.V. Sovremennye technologii v formirovaniy foneticheskikh navikov angliyskogo yazika v nachalnoy shkole. Available at: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9827/2/02Kuchma2.pdf> (accessed 03.10.2020).

4. Samsonenkova S.U. Obucheniye fonetike angliyskogo yazika uchashihhsya obsheobrazovatelnykh organizatsiy pri pomoshchy sovremennykh metodov. Available at: www.pedalmanac.ru (accessed 02.10.2020).

5. Taiurskaya N.P. Inoyazichnaya kommunikativnaya kompetentsya: zarubejnyy i rossiyskiy opyt // Gumanitarniy vector. Chita, 2015, pp. 83–87.

6. Lear Edward. A book of Nonsense. Available at: <https://www.nonsenselit.org/Lear/BoN/index.html> (accessed 28.09.2020).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПАНДЕМИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю.В. Жукова

julia-zhukova777@yandex.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена лексическим доминантам периода пандемии в английском языке. Именно этот период обусловил появление в английском языке множества новых слов и выражений, развитие новых значений, актуализацию единиц, прежде релевантных лишь для специалистов. Они являются важным средством информации о действительности и дают возможность рассмотреть формирование образа эпохи с помощью ключевых слов.*

Ключевые слова: *лексические доминанты, лексика, неономинация, лексикографическая репрезентация, пандемия*

LEXICAL PANDEMIC DOMINANTS IN THE ENGLISH LANGUAGE

J.V. Zhukova

julia-zhukova777@yandex.ru

Astrakhan State University

Abstract. *The article is devoted to the lexical dominants of the pandemic period in English. It was this period that led to the emergence in English of many new words and expressions, the development of new meanings, the actualization of units that were previously relevant only to specialists. They are an important means of information about reality and provide an opportunity to consider the formation of the image of the era using keywords.*

Keywords: *lexical dominants, vocabulary, neonomination, lexicographic representation, pandemic*

Язык как культурное явление проявляет себя, прежде всего, на уровне лексики. Лексическая система функционирует по законам, общим для любой системы, и находится в состоянии постоянного развития,

в конечном счёте определяемом жизнью её подсистем и их взаимодействием. Изменения, происходящие на том или ином уровне языковой системы, прямо или косвенно отражаются на всей организации языка и стимулируют происходящие в нем процессы.

Наиболее подверженным изменениям справедливо считается словарный состав, в пределах которого особый исследовательский интерес представляет лексика, отмеченная временем. Это совокупность лексических единиц, принадлежащих определенному временному срезу и характеризующих события или явления, происходящие во всех сферах жизни общества именно в этот период. Такие лексические единицы, связанные с той или иной сферой жизни страны, несут в тексте большую информативную нагрузку. Они являются важным средством информации о действительности и дают возможность рассмотреть формирование образа эпохи с помощью ключевых слов.

Пандемия коронавируса, охватившая весь мир, значительно изменила лексический облик практически всех языков, поскольку появилось большое количество неологизмов, развивших новые значения слов и актуализированных единиц, прежде релевантных лишь для специалистов в медицинской сфере.

Изменения в значительной мере затронули и английский язык. Прежде всего, это касается появления в лексическом корпусе таких единиц, как *coronavirus* и *COVID*, которые, стремительно ворвавшись в исследуемый период во все языки, фактически стали лексическими доминантами 2020 года. *Coronavirus* – это медицинский термин латинского происхождения (*coronaviridae*). Но если раньше этот термин был известен лишь в профессиональной сфере, то теперь его знают все.

Толковые словари английского языка, среди которых словарь Вебстера (Merriam Webster), Оксфордский словарь английского языка (Oxford English Dictionary, OED), оперативно включили в свой состав единицы, связанные с коронавирусом. Так, уже 9.04.2020 на сайте OED сообщалось, что новые слова и выражения, связанные с пандемией коронавирусной инфекции, вошли в третье издание Оксфордского словаря английского языка. При этом в редакционной комментарии отмечено, что обновление словарных статей является внеплановым, что непосредственно связано с экстраординарностью ситуации, сложившейся в мире.

Одной из первых в англоязычных лексикографических изданиях появилась аббревиатура COVID-19, представляющая собой сокращение от COronaVirus Disease 2019. При этом редакция Oxford English Dictionary отметила, что *COVID-19* является единственным реальным неологизмом, поскольку *coronavirus* уже был включен в словарь в 2008 году, другие же слова имели более широкое значение и в настоящее время используются более конкретно для обозначения реалий, связанных с коронавирусной пандемией.

В контексте данной статьи представляет интерес и тот факт, что обновление Oxford English Dictionary коснулось ряда словарных статей, например: *infodemic* – 'информационная эпидемия' (неономинация появилась в период эпидемии атипичной пневмонии 2003 г., однако в 2020 г. отмечается актуализация), *shelter-in-place* – 'занять ближайшее укрытие', *social distancing* – 'социальное дистанцирование', *self-quarantine* – 'самоизоляция', *elbow bump* – 'приветствие толчком в локоть' и аббревиатур *WFH (working from home)* – 'работать из дома' и *PPE (personal protective equipment)* – 'индивидуальные средства защиты' и др. Как видим, большинство неоминаций представляют собой лексические доминанты периода пандемии, характерные для многих мировых языков.

Лексикографическая репрезентация коснулась и таких слов, связанных с коронавирусом реалиями, как, например, *карантин-шейминг* (гнев окружающих, если кто-то не соблюдает условия карантина, не уделяет внимания мерам безопасности; потоку негативных комментариев может быть подвергнут любой: прохожий без маски, человек, ежедневно выходящий в магазин или отправившийся в туристическую поездку за пределы страны, несмотря на усугубляющуюся ситуацию); *инфодемия* (поток информации о вирусе и режимах изоляции, зачастую не соответствующий действительности; на фоне распространения коронафейков люди массово скупают товары первой необходимости, сеют панику, тормозят работу медицинских учреждений); *корона-диссиденты* (люди, которые отрицают существование вируса, объясняя происходящее происками мировых корпораций); *zeunion* (зумвоссоединение, слово образовано от названия приложения для видеоконференций ZOOM и union, что обозначает долгожданную видеовстречу друзей); *зумбомбинг* (попытки хакеров вторгнуться в беседу, поскольку приложение ZOOM поддается взлому); *revenge buying* (*шопинговое возмездие* обозначает неконтроли-

руемое стремление людей покупать предметы роскоши, несмотря на экономический кризис); *коронапсихоз* (ментальные проблемы, связанные с пандемией и мерами, направленными на борьбу с вирусом).

В Oxford English Dictionary, а также в онлайн-словарях англоязычных слов и выражений Urban Dictionary и Vocabulary Today зафиксирована и новая лексическая единица *covidiot* [kou-ˈvi-di-ət], образованная путем слияния названия нового коронавируса COVID-19 и слова идиот (*COVID + idiot*). У существительного отмечены два значения: 1. A stupid person who stubbornly ignores 'social distancing' protocol, thus helping to further spread COVID-19. 'Are you seriously going to visit grandma? Dude, don't be such a covidiot'. 2. A stupid person who hoards groceries, needlessly spreading COVID-19 fears and depriving others of vital supplies. 'See that guy with the 200 toilet paper rolls? What a covidiot'.

Как показывает анализ, все произошедшие в языке изменения неразрывно связаны с жизнью его носителей, их лингвокреативным осмыслением окружающей действительности. Появление новых слов связано с активностью интернет-пользователей, вследствие чего повышается интерес к языковой игре и словотворчеству, способствуя привлечению внимания к объекту именованию; В результате в английском языке появились такие неологизмы, как *coronapocalypse* (*coronavirus + apocalypse*) в значении 'конец света, вызванный эпидемией Covid-19', *coronaroamers* (*coronavirus+roamers*) в значении 'эгоистичные типы, пренебрегающие правилами самоизоляции', *coronallennial* (*coronavirus + millennial*) в значении 'поколение детей, зачатых в период самоизоляции', *covidol* (*Covid-19+idol*) в значении 'образцовый гражданин, соблюдающий все правила: социальное дистанцирование, покупающий разумное количество продуктов длительного хранения и под.', *quarantrolls* (*quarantine + trolls*) в значении 'люди, нагоняющие в социальных сетях тоску своими рассказами о том, как им тяжело в самоизоляции' [1] и др. Такого рода лексические единицы демонстрируют креативную работу человеческого сознания, реализацию лингвокреативного потенциала. Как правило, такие слова имеют эмоциональную окраску. Их основная задача – не только передать смысл, но и подчеркнуть отношение к ситуации, когда в нашу жизнь входит большое количество новых социальных практик, являющихся способом адаптации к современной реальности.

В настоящее время такие лексические единицы активно используются в публицистических текстах, рассказывая о событиях периода пандемии, обращая к реалиям этого времени и их номинациям.

Таким образом, лексико-семантическая подсистема как самая подвижная и чувствительная часть языка подвержена наиболее серьезным изменениям. Значительные преобразования касаются как словарного состава, так и сущностных характеристик новых лексических единиц, появившихся в период пандемии коронавирусной инфекции. Именно это нестандартное время определило свой набор неологизмов, ставших лексическими доминантами пандемии, и внесло значительные изменения в языковую картину мира.

Литература

1. Шукунда С. З. «Ковидолы» против «ковидиотов»: английские неологизмы, порождённые коронавирусом / С. З. Шукунда // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 4 (60).

2. Urban Dictionary. – Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Coroned>.

References

1. Shukunda S. Z. «Kovidoly» protiv «kovidiotov»: anglijskie neologizmy, porozhdyonnye koronavirusom // Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal, 2020, № 4 (60).

2. Urban Dictionary. Available at: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Coroned>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

И.А. Захарьина

ДС № 2 «Теремок» (ЗАТО Знаменск)

Аннотация. В статье описывается метод сказкотерапии как незаменимый метод для профилактики агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Показывается целесообразность данного метода при применении различных вариантов реализации сказкотерапии в условиях ДОО.

Ключевые слова: сказкотерапия, сказка, дошкольный возраст, девиантное поведение, песочная терапия

THE USE OF FAIRY TREATMENT FOR PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS

I.A. Zakharyina

KG № 2 "Teremok" (CATU Znamensk)

Abstract. The article describes the method of fairy tale therapy as an irreplaceable method for the prevention of aggressive behavior in older preschool children. The expediency of this method is shown when using various options for the implementation of fairy tale therapy in the conditions of preschool education.

Keywords: fairy tale therapy, fairy tale, preschool age, deviant behavior, sand therapy

Появление нарушений поведения, эмоциональных расстройств, и других психологических проблем связаны с теми или иными неблагоприятными событиями, происходящими в жизни ребенка. Эмоциональные расстройства представляют собой отклонение от нормы, одним из проявлений которых является возникновение нарушений социальных контактов ребенка. Одно из самых распространенных нарушений среди детей

дошкольного возраста является агрессивное поведение используемое детьми как способ достижения цели.

В ходе изучения данной проблемы был проведен частичный анализ научных исследований и публикаций русских и зарубежных психологов: Й. Заграфова, Л.М. Семенюк, Т.Г. Румянцева, А.К. Осинского, Н.Д. Левитова, А. Бандуры, Д. Доллард, З. Фрейда, К. Лоренц, В. Оклендер, А.А. Реан, К. Бютнер, В. Клайн и др.

Для снижения агрессивности у детей дошкольного возраста необходимо создание определенных условий, таких как использование психогимнастических игр, развития коммуникативных умений и формирование адекватных - дружелюбных форм поведения, что обеспечивает используемая в нашем учреждении технология сказкотерапии.

В отечественной психологии исследованием сказок и человека занимались М. Осорина, Е. Романова, Г. Азовцева, А. Лисина, А. Захаров, А. Гнездилов, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и многие другие.

Новизна комплексной сказкотерапии заключается в интегрированном подходе к моделированию через сказочно-метафорическую форму системы отношений ребенка и взрослого к миру и социуму, также в осуществлении взаимодействия педагога-психолога и руководителя театральной студии ДООУ в профилактике и коррекции агрессивных проявлений у дошкольников.

Обследование детей показало, что каждый второй ребенок нуждается, если не в коррекционно-педагогической помощи и психологической поддержке, то в профилактике появления возможных поведенческих нарушений. Сказкотерапии признана универсальной технологией, помогающей в комплексе с элементами игротерапии и арттерапии выявить и откорректировать эмоциональные и поведенческие проблемы ребенка.

Комплексная сказкотерапия предполагает как индивидуальную, так и групповую формы работы.

Концепция комплексной сказкотерапии базируется на 5 видах сказок: художественные; дидактические; психокоррекционные; медитативные; психотерапевтические.

Целью разработанной системы занятий является формирование у детей старшего дошкольного возраста способности находить конструктивные способы выражения агрессии.

Задачи:

1. Предупреждение агрессивных проявлений.
2. Снижение агрессивности у детей старшего дошкольного возраста.
3. Обучение способам регуляции эмоциональных состояний:
 - обучение анализу своего внутреннего состояния и состояния других людей;
 - помочь детям развить умение эффективно решать проблемы и справляться с трудностями.

Каждое занятия проводятся в помещениях театральной студии и кабинета психолога, где один из специалистов проводит свою часть занятия.

План коррекционных занятий с использованием технологии сказкотерапии

План занятий	Основные цели и задач
Тема: «Знакомство». - «Лесенка». - Приветствие. - «Мой сказочный герой». - Этюд «Солнечный зайчик». - «Сочиняем сказку». - «Ручеек по выбору». Рефлексия «Сказочные домики».	создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии; снятие эмоционального напряжения; развитие познавательных процессов, преодоление неуверенности в себе; принятие детьми друг друга, формирование чувства ценности других и самооценности.
Тема: «Снятие эмоционального напряжения» - Приветствие. - «Сказочные герои». - «Встреча эмоций». - «Чего Я боюсь». - «Мы хорошие». - Рефлексия.	снятие накопившегося эмоционального напряжения, развитие способности к самовыражению, сплочению группы; эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.
Тема: «Я люблю себя такой какой я есть» - Приветствие. - «Мой любимый –это Я». - «Гадкий утёнок».	формирование у детей положительных эмоциональных реакций в отношении себя, своей внешности, формирование желания нравиться себе и другим людям, способствовать раскрепощению ребенка.

<ul style="list-style-type: none"> - «Веселая зарядка». - «Это я теперь!» 	
<p>Тема: «Я все преодолею»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Приветствие. - «Рыбаки и рыбки». - «Сказка о маленьком ёжике». - «Цветик-семицветик». 	<p>развитие у ребенка чувства уверенности в себе, в собственных силах, актуализация потенциала каждого ребенка, его достоинств, формирование и закрепление саногенных состояний.</p>
<p>Тема: «Вместе весело шагать».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Приветствие. - «Ветер дует на ...». - «Зимовье зверей». - «Рукавички». - «Строим цифры». 	<p>развитие коммуникативных умений и навыков в общении со сверстниками и взрослыми.</p>

Рекомендации педагогам

1. Отбор художественных произведений производить в соответствии с возрастом, интересами и жизненным опытом детей.

2. Чтение художественных текстов должно опираться на наглядный материал (иллюстрации, картинка и т.д.), чтобы помочь детям устанавливать связи в сюжете произведения.

3. Тексты необходимо читать эмоционально, с выразительностью, интонацией, чтобы дети могли прочувствовать переживания и настроения героев.

4. Для развития творческого воображения детей при восприятии художественных произведений можно использовать после прочтения элементы ТРИЗа (придумывание другого конца сказки, замена действий главных героев и т.д.)

5. Необходимо проводить предварительную работу перед прослушиванием текста (выделение непонятных слов и выражений), чтобы обогатить словарный запас детей и обеспечить полноценное восприятие текста.

6. Мнения и мысли педагога(личные) по отношению к героям произведений не должны быть навязаны детям, т.к. дети должны свободно выражать свое эмоциональное состояние и свое личное отношение к героям.

Литература

1. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бюттер. – М. : Педагогика, 1991. – 122 с.
2. Кузнецова Л. Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности / Л. Н. Кузнецова // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 24–26.
3. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2001. – 190 с.
4. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 125 с.
5. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81–88.
6. Реан А. А. Агрессия и агрессивная личность / А. А. Реан. – СПб., 1996.
7. Семенова С. П. Пути преодоления детской агрессивности / С. П. Семенова // Педагогический вестник. – 2000. – № 3. – С. 10.
8. Смирнова Е. О. Агрессивные дети / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузева // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 4.

References

1. Byuttep K. Zhit' s agressivnymi det'mi. M. : Pedagogika, 1991. 122 p.
2. Kuznetsova L. N. Psikhologo-pedagogicheskaya korrpektsiya detskoy agressivnosti // Nachal'naya shkola, 1999, № 3, pp. 24–26.
3. Lyutova Ye. K., Monina G. B. Trening effektivnogo vzaimodeystviya s det'mi. SPb. : Rech', 2001. 190 p.
4. Parens G. Agressiya nashikh detey. M. : YUNITI, 1997. 125 p.
5. Rumyantseva T. G. Ponyatiye agressivnosti v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii // Voprosy psikhologii, 1991, № 1, pp. 81–88.
6. Rean A. A. Agressiya i agressivnaya lichnost'. SPb., 1996.
7. Semenaka S. P. Puti preodoleniya detskoy agressivnosti // Pedagogicheskiy vestnik, 2000, № 3, p. 10.
8. Smirnova Ye. O., Khuzeyeva G. R. Agressivnyye deti // Doshkol'noye vospitaniye, 2003, № 4.

УДК 373.24

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИНТЕЗЕ С ИГРОЙ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ И ШУМОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Е.В. Исмаилова

ДС № 10 «Волшебная страна» (ЗАТО Знаменск)

И.В. Докторова

ДС № 2 «Теремок» (ЗАТО Знаменск)

Аннотация. В статье описывается использование элементов концепции Карла Орфа в музыкальном развитии дошкольника.

Ключевые слова: инновационные методы обучения

MUSIC AND THEATRICALIZED ACTIVITIES IN SYNTHESIS WITH PLAYING ON CHILDREN'S MUSICAL AND NOISE INSTRUMENTS

E.V. Ismailova

KG № 10 "Volshebnaya strana" (CATU Znamensk)

I.V. Doktorova

KG № 2 "Teremok" (CATU Znamensk)

Abstract. The article describes the use of elements of the Karl Orff concept in the musical development of a preschooler.

Keywords: innovative teaching methods

В течение нескольких лет я провожу целенаправленную работу по теме «Развитие музыкально-творческих способностей детей через игру на детских музыкальных инструментах».

Как и многие педагоги, на протяжении многих лет своей деятельности я занималась поиском интересных и нетрадиционных путей в творческом взаимодействии с детьми.

Меня волновали вопросы, как сделать, чтобы каждая организованная учебная деятельность была интересной для детей, как ненавязчиво, легко и просто рассказать им о музыке, научить их слышать, видеть, понимать, фантазировать, придумывать.

Сейчас уже многим педагогам понятно, что для детей игровой подход представляет единственно возможную форму участия в любой деятельности, в том числе и в музыкальной.

Современное понимание проблемы музыкального обучения детей предполагает вовлечение их в процесс общения с музыкой на основе деятельности и музыкально-творческой игры: ребенок во всем принимает участие, вовлекается педагогом в процесс активных творческих действий.

На протяжении нескольких лет я веду углубленную работу по своей теме, используя и элементы концепции Карла Орфа – его элементарное музицирование с дошкольниками: ритмодекламации, пальчиковые игры, фонопедические упражнения и речевые игры. Так же изучала программу Т.Э. Тютюнниковой «Элементарное музицирование с дошкольниками» на основе концепции К. Орфа.

Игра на музыкальных и самодельных шумовых инструментах – это один из видов детской исполнительской деятельности, которая чрезвычайно привлекает дошкольников. В процессе игры на музыкальных и шумовых инструментах совершенствуются эстетическое восприятие и эстетические чувства ребенка. Она способствует становлению и развитию таких волевых качеств, как выдержка, настойчивость, целеустремленность, усидчивость, развивается память и умение сконцентрировать внимание.

Когда ребенок слышит и сопоставляет звучание разных музыкальных инструментов, развиваются его мышление, аналитические способности. Игра на музыкальных инструментах развивает мускулатуру и мелкую моторику пальцев рук, способствует координации музыкального мышления и двигательных функций организма, развивает фантазию, творческие способности, музыкальный вкус, учит понимать и любить музыку.

Игру на музыкальных и шумовых инструментах можно использовать в самых различных условиях: музыкальные занятия, театральная деятельность, выступления на праздниках.

В разных видах деятельности: пение, слушание музыки, движение.

Давно известно, что для музыкального творчества необходима комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому одно из главных условий успешного развития творческих способностей – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно

постоянно стимулировать ребенка к музыкальному творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения.

Но создание благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высоким музыкальным творческим потенциалом, хотя некоторые западные психологи и сейчас считают, что музыкальное творчество изначально присуще ребенку и, что надо только не мешать ему свободно самовыражаться. Но практика показывает, что такого невмешательства мало: не все дети могут открыть дорогу к созиданию, и надолго сохранить творческую активность. Оказывается, (и педагогическая практика доказывает это), если подобрать соответствующие методы обучения, то даже дошкольники, не теряя своеобразия творчества, создают произведения более высокого уровня, чем их необученные самовыражающиеся сверстники. Не случайно сейчас так популярны детские кружки и студии, музыкальные школы и школы искусств. Конечно, ведется еще много споров о том, чему же и как учить детей, но тот факт, что учить надо не вызывает сомнений.

С психологической точки зрения дошкольное детство является благоприятным периодом для развития музыкальных творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний - это необходимая предпосылка для будущей музыкальной творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать.

Детское музыкальное творчество по своей природе синтетическая деятельность. Оно может проявляться во всех видах музыкальной деятельности: в пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах.

Инструментальное творчество детей, как правило, проявляется в импровизациях, т.е. сочинении во время игры на инструменте, непосредственном, сиюминутном выражении впечатлений. Оно так же возникает на основе имеющегося у детей жизненного и музыкального опыта.

Одно из условий, обеспечивающих успешное инструментальное творчество, – владение элементарными навыками игры на музыкальных и шумовых инструментах, различными способами звукоизвлечения, которые позволяют передать простейшие музыкальные образы (цокот копыт, волшебные падающие снежинки). Важно, чтобы дети понимали, что, создавая какой-либо образ, необходимо выразить настроение, характер музыки. В зависимости от характера образа, который предстоит передать, дети выбирают определенные выразительные средства, это помогает детям глубже прочувствовать и осознать особенности выразительного языка музыки, побуждает к самостоятельным импровизациям.

Творческие способности у детей проявляются и развиваются и на основе театрализованной деятельности. Эта деятельность развивает личность ребенка, прививает устойчивый интерес к литературе, музыке, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новых образов, побуждает к мышлению. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятие сжатости, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это может дать театрализованная деятельность. Являясь наиболее распространенным видом детского творчества, именно драматизация, связывает художественное творчество с личными переживаниями, ведь театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка.

Несколько лет назад у меня родился весьма смелый и интересный замысел: попробовать свои силы в создании целого спектакля - этому предшествовала длительная и довольно кропотливая работа, в ходе которой я постепенно знакомила детей с тем, как рождается музыкальный спектакль.

Занимаясь с детьми театром, я ставлю перед собой цель: сделать жизнь моих воспитанников интересной и содержательной, наполнить её яркими впечатлениями, интересными делами. Ведь музыкальный спектакль для детей - это тоже игра веселая и интересная. Каждый сценарий стараюсь писать на основе одной или тематике нескольких сказок. Постепенно эта сказка обростает, как снежный ком, куда вставляются песни, постановка танцев, юмористические сценки и конечно, игра на детских музыкальных инструментах. Главное – какую идею она несет. Сценарные разработки я условно назвала музыкальными фантазиями на сказочные

темы, в основе которых лежит сюжетная линия, объединяющая действующих персонажей и весь музыкальный и игровой материал в одно целое.

Проведение праздника в такой форме позволяет творчески раскрыться каждому ребенку. Вместе с детьми участвуют и взрослые – воспитатели, узкие специалисты, родители. Участие взрослых способствует более полному и яркому выражению идеи праздника.

Так, я сделала новогодние утренники, объединенные одной сказкой «Тюфельки Снегурочки» и «Волшебная лампа Аладдина» в старших группах, а в средней – «Рукавички Деда Мороза». Эти постановки явились итогом определенного этапа работы. Спектакли получились совершенно иными: дети находили новые краски в создании образов, сами импровизировали танцевальные движения, которыми я добавляла наши танцы. Некоторую трудность представляло распределение ролей, но благодаря умению и такту педагогов, желающие могли попробовать себя в разных ролях, и только сообща, дети и взрослые наиболее непосредственно и удачно создавали образ того, или иного героя сказки. Каждому ребенку была подобрана роль в соответствии с его речевыми и творческими возможностями.

Когда я начинала работать по театрализованной деятельности, ведущими и главными героями в сказку были поставлены чаще всего воспитатели, то сейчас я от этого отошла. Почти весь праздник ведут сами дети, а воспитатели выступают в роли суфлеров и в проведении игр. Надо видеть, какая гордость у детей, когда они самостоятельно ведут праздник.

Безусловно, что-то получается, что-то нет, на то они и творческие способности. Но я уверена, что сказочная образно-игровая форма наиболее эффективна и ценна именно в дошкольном возрасте.

Чтобы разнообразить и украсить свои спектакли, я пришла к мысли о соединении театрализованной деятельности и игры на детских музыкальных инструментах. Я включала исполнительство во все виды музыкальной деятельности детей: мы слушали игру на инструментах в живом исполнении и в аудиозаписи, играли на инструментах в проигрыши в песнях, в музыкальных играх, ставили танцы с использованием музыкальных инструментов, играли как оркестровые произведения, так и сопровождали игрой на инструментах песни и пьесы в аудиозаписях. Это позволило соединить два таких крупных направления в детской музыкальной деятельности, как театрализация и исполнительство и взаимодополнить друг друга.

Теперь мы знакомимся с инструментами при исполнении небольших сценок или сказок, разыгрываемых непосредственно детьми. Это откладывается в памяти намного глубже, чем просто я бы показала картинку с инструментом, и мы послушали его звучание.

Результаты моих творческих экспериментов и поисков показали, что в единстве музыкально-театрализованной и исполнительской деятельности развиваются все основные музыкальные способности. Особенно характерно усиление эмоциональной отзывчивости на музыкальный материал, музыкальных движений и творческих навыков, создаётся положительно-эмоциональное настроение у детей, что является основой для формирования интереса к вышеназванной деятельности.

Я пришла к выводу о значимости музыкально-театрализованной деятельности в синтезе с игрой на детских музыкальных и шумовых инструментах, в развитии музыкально - творческих способностей и их влиянии на гармоничное развитие личности дошкольников, основанном на движении от внешнего восприятия к внутреннему сопереживанию через эмоциональную активность, эмоциональную оценку и творческое проявление способностей ребенка, и самое главное - чувство радости, рождающееся у детей на занятиях.

Литература

1. Beatty K. Teaching and Researching: ComputerAssisted Language Learning / K. Beatty. – 2nd ed. – Routledge, 2010. – 304 p.
2. Erben T. Teaching English Language Learners through Technology / T. Erben, R. Ban, M. Castaneda. – Routledge, 2008. – 226 p.
3. Loyo A. Educational Technology in English Language Teaching / A. Loyo, A. McCormack. – National University of Rio Cuarto, 2005.
4. Luckin R. Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education / R. Luckin, B. Bligh, A. Manches, S. Ainsworth, C. Crook, R. Noss. – NESTA, 2012. – 89 p.
5. Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 грудня 2018 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. – 252 с.
6. Wegerif R. Dialogic: Education for the Internet Age / R. Wegerif. – Routledge, 2012. – 198 p.

References

1. Beatty K. Teaching and Researching: ComputerAssisted Language Learning. 2nd ed. Routledge, 2010. 304 p.
2. Erben T., Ban R., Castaneda M. Teaching English Language Learners through Technology. Routledge, 2008. 226 p.
3. Loyo A., McCormack A. Educational Technology in English Language Teaching. National University of Rio Cuarto, 2005.
4. Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C., Noss R. Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education. NESTA, 2012. 89 p.
5. Smart-osvita: resursi ta perspektivi: materiali III Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kiyiv, 7 grudnya 2018 r.) : tezi dopovidej. K. : Kiyiv. nac. torg.-ekon. un-t, 2018. 252 p.
6. Wegerif R. Dialogic: Education for the Internet Age. Routledge, 2012. 198 p.

УДК 373.24

КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АДАПТИРОВАТЬСЯ К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА

В.А. Кирпиченко

ДС № 1 «Жар-птица» (ЗАО Знаменск)

З.Ш. Дидковская, Н.М. Макаревич

ДС № 2 «Теремок» (ЗАО Знаменск)

Аннотация. В статье представлены рекомендации для оптимизации процесса адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: адаптация, дети младшего школьного возраста, дошкольная образовательная организация

HOW TO HELP YOUNG PRESCHOOL CHILD ADAPT TO KINDERGARTEN CONDITIONS

V.A. Kirpichenko

KG № 1 "Zhar-ptitca" (CATU Znamensk)

Z.Sh. Didkovskaya, N.M. Makarevich

KG № 2 "Teremok" (CATU Znamensk)

Abstract. *The article presents recommendations for optimizing the process of adaptation of children of primary preschool age to the conditions of a preschool educational organization.*

Keywords: *adaptation, children of primary school age, preschool educational organization*

Дети раннего возраста - очаровательные существа. Они деятельны, любопытны, забавны. Наблюдать за ними - одно удовольствие. От маленьких детей к взрослым идут волны умиротворения и расслабленности. Но и ребенок вправе рассчитывать на бескорыстную любовь, доброжелательность и ласку. Когда ребенку хорошо и спокойно, он быстро развивается. Что для этого нужно? Прежде всего - обеспечить внутреннее эмоциональное благополучие малыша.

Детский сад – новый период в жизни ребенка. Для него это, прежде всего, первый опыт коллективного общения. Новую обстановку, незнакомых людей не все дети принимают сразу и без проблем. Большинство из них реагируют на детский сад плачем.

Общеизвестно, степень адаптации ребенка к детскому саду определяет его психическое и физическое здоровье. Резкое предъявление нового помещения, новых игрушек, новых людей, новых правил жизни - это и эмоциональный, и информационный стресс.

На сегодняшний день очень актуальна тема сотрудничества воспитателей и родителей в период адаптации ребёнка к дошкольному учреждению. В последние годы наметилась тенденция к увеличению числа детей, поступающих в дошкольное учреждение в раннем возрасте. Проблема усугубляется тем, что прежняя система взглядов на воспитание детей раннего возраста не соответствует современным представлениям о целях и задачах дошкольной педагогики. Переход от авторитарной

системы воспитания к личностно-ориентированной модели требует разработки новых педагогических принципов, методов и технологий работы с детьми, составной частью которых являются разработки комплексного проектирования взаимодействия детского сада и семьи.

Какова бы ни была позиция семьи по отношению к дошкольному учреждению, поступление ребенка в него вызывает у родителей переживания, волнения, опасения за его здоровье, самочувствие, взаимоотношения с педагогом, сверстниками. Эти волнения и тревоги закономерны, так как поступление в детский сад - сложный период в жизни дошкольника, сколько бы лет ему ни было от роду, своеобразный экзамен его психике, здоровью. Поэтому необходима работа по сопровождению социального развития ребенка раннего возраста.

С приходом ребенка в дошкольное учреждение его жизнь существенным образом меняется. От того, как пройдет привыкание дошкольника к новым условиям, зависит его физическое и психическое развитие, дальнейшее благополучное существование в детском саду и семье.

Привыкание дошкольника к детскому саду – процесс непростой, поскольку адаптивные возможности детского организма ограничены. Помочь ребенку в этот период должны близкие ему люди. Чтобы снизить напряжение, необходимо переключать внимание малыша на деятельность, которая приносит ему удовольствие. В дошкольном возрасте это, в первую очередь, игра. «Язык» игр понятен и доступен любому ребенку. Он получает возможность выражать свои эмоции, переживания, общаться со сверстниками, знакомиться с нормами и правилами жизни, получает внутреннюю свободу (играть с кем хочу, где хочу, сколько хочу, чем хочу). Чтобы детям было легче войти в жизнь группы, необходимо много играть в подвижные игры и игры с предметами.

Основная задача подвижных игр в период адаптации ребенка в детском саду – формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Ребенок должен увидеть в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (такого, как мама) и интересного партнера в игре.

А в момент физического и эмоционального напряжения эти игры помогут «выплеснуть» негативную энергию приемлемым способом. И, конечно, подвижная игра - это источник радости и одно из средств общения взрослого и ребёнка.

Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому малышу.

Большое значение в этот период жизни малыша имеют игры с предметами. Они помогают развивать мелкую моторику ребенка, стимулировать развитие мышления, памяти, зрительного восприятия, фантазии, расширить словарный запас и кругозор ребенка. Игры могут проводиться как с одним ребенком, так и с группой детей (в этом случае в группу рекомендуется собирать не более 4 детей)

Подвижные игры в период адаптации

Игра 1. «Прятки»

Педагог предлагает детям спрятаться (накрывает детей прозрачной тканью- «дети спрятались»). Педагог ходит по участку группы или групповой комнате и «не может» найти детей. При этом он поет.

Мы играли в прятки,
Спрятались ребятки.
Раз, два, три, четыре, пять
Иду деток я искать.
По участку я хожу, деток, я не нахожу.
Ну, куда, же мне идти?
Где же деточек найти?
Потом педагог «находит» деток.
Вот они - мои детки, вот они - мои конфетки.

Игра 2. «Игра с котиком»

Воспитатель держит в руках игрушечного котика и говорит:

Мяу-мяу! Кто там?
Это котик в гости к нам,
Я поставлю, его на пол
Дай-ка, котик, Коле лапу!

Затем подходит с котиком к ребенку, имя которого названо, предлагает взять его за лапу, покормить. Котик «лакает» молоко, мурлычет, говорит ребенку «спасибо».

При повторении игры воспитатель называет имя другого ребенка.

Игра 3. «Непослушные игрушки»

Пригласите ребенка помочь вам собрать разбросанные куклы. Возьмите игрушку и положите ее в коробку. Затем дайте игрушку ре-

бенку и попросите самостоятельно положить ее в коробку. Пока складываете игрушки, напевайте песенку: «Мы с игрушками играли, мы игрушки собирали, не валяйтесь тут и там, возвращайтесь по местам». Привлекайте к игре всех детей.

Игра 4. «Лесные жучки»

В эту игру можно играть как в групповой комнате, так и на участке. Дети сидят на стульчиках и проговаривают (насколько это возможно)

Я- жук, я -жук

Я здесь сижу, жужжу

Воспитатель говорит, что выглянуло солнышко, можно полетать. («Жучки летают» по участку, жужжат)

Воспитатель говорит: «Пошел дождик». «Жучки» прячутся в домики (сажаются на стульчики).

Далее дети имитируют сильный дождик (пальчиком стучат по ладошке «Кап, кап, кап», заканчивается дождик «Кап...кап...кап». Затем игра повторяется.

Игры с предметами в период адаптации

Игра 1. «Кто спрятался»

Число играющих не более 4 человек.

Материалы: четыре игрушки средней величины (собачка, петушок, кошка, корова).

Воспитатель знакомит детей с игрушками. Он по очереди ставит эти игрушки перед собой в ряд. Затем взрослый еще раз называет по порядку каждую игрушку и просит детей закрыть глаза, говорит при этом «Раз, два, три, четыре, пять пора глазки закрывать». В это время прячет одну из игрушек. После этого просит открыть глаза «Раз, два, три, четыре, пять пора глазки открывать» и сказать, какая из игрушек спряталась. Можно повторить игру три-четыре раза.

Игра 2. «Цыплятки»

Материалы: игрушечная курочка и ее цыплятки (или вырезать из картона), различающиеся по величине; пластиковые банки с вырезанными в крышках отверстиями разного диаметра; набор деревянных цилиндров (размеры должны соответствовать диаметру отверстий в банках).

Воспитатель знакомит детей с мамой-курицей и ее цыплятами. Каждому ребенку дается цыпленок. Взрослый берет маму-курицу и просит детей вспомнить, как говорят куры («ко-ко»), цыплята («пи-пи-пи»). Затем

воспитатель показывает кормушки (банки), раздает детям корм (деревянные цилиндрики) и предлагает разложить корм-каждый в свою кормушку. После этого нужно покормить цыплят. Важно, чтобы каждый цыпленок ел из баночки своего размера. В конце игры цыплята благодарят ребят и убегают к себе домой вместе с мамой-курицей.

Игра 3. «Собери птичку»

Материалы: изображение птички, разрезанное на 2-3 части.

Воспитатель демонстрирует образец – неразрезанное изображение птички. Затем он дает каждому ребенку разрезанную на две или три части картинку (младшим деткам-две части, кто постарше –три части) и предлагает собрать целостное изображение птички.

Начинать играть с разрезными картинками можно с 1,5 лет. В этом возрасте предлагаем собрать малышу картинку из двух частей. Если малыш хорошо справляется с заданием, задание можно усложнить- предложить собрать картинку, разрезанную на 2 части по диагонали, на 3 части по вертикали или горизонтали. Главное, чтобы ребенку было интересно, и он получал поддержку от взрослого.

Игра 4. «Построй дорогу для машины»

Материалы: игрушечные маленькие машинки основных цветов, по пять кирпичиков основных цветов (красный, зеленый, желтый, синий).

Воспитатель предлагает ребенку выбрать машинку, рассмотреть ее. Затем ребенку предлагается взять кирпичики такого же цвета, как и его машинка, и выложить из кирпичиков дорогу для машины (дорога получается при присоединении кирпичиков друг к другу стык в стык). В конце игры ребенок проводит свою машину по своей дорожке и имитирует сигнал машины: «Би-би». Затем меняется цвет машинки и кирпичиков.

Период адаптации детей к дошкольному учреждению очень важен не только для детей, но и для родителей. Адаптация успешна только в случае правильного подхода со стороны родителей в первую очередь. Родители должны быть готовы к тому, что этот период будет не прост и потребует много затрат времени, терпения и внимания к ребёнку.

Первое с чего стоит начать это конечно подготовка родителей ребёнка к детскому саду психологически, родители должны сформировать ожидание посещения детского сада как радостного события в жизни малыша. Например, проходя мимо здания детского сада, рассказать ребёнку, как там интересно, обратить внимание, сколько детей там весело

играют. Приходить на прогулку, на территорию дошкольного учреждения и находиться на участке группы. Таким образом, ребёнок, ещё не входя в само здание, уже начнёт привыкать к окружающей местности, детям и взрослым. Далее следует родителям пройти экскурсию по всему зданию и познакомиться с детским садом и его сотрудниками.

Всё это осуществляется постепенно, в течение нескольких дней — это период ознакомления. С момента, когда ребёнок начнёт оставаться в группе без родителей, можно считать началом периода адаптации к условиям детского сада. Первая сложность для малыша в период адаптации - это остаться без родителей с «чужими людьми», как бы не рассказывали родители ребёнку о том, какие хорошие воспитатели, для ребёнка они ещё не знакомы, поэтому важно для педагога установить эмоциональный контакт с ребёнком, стать человеком его ближайшего окружения. Но воспитатель не родственник и субординация в отношениях с ребёнком, безусловно, должна присутствовать.

Воспитатель – это, прежде всего, педагог, который в равной степени распределяет своё внимание между всеми детьми в группе. Родителям не стоит уходить из дошкольного учреждения, пока их малыш не освоился в группе. Родители не должны находиться в помещении самой группы, но могут подождать за её пределами. К каждому ребёнку должен осуществляться индивидуальный подход, кто-то из детей более сильно эмоционально привязан к родителям, кто-то гораздо меньше. Это не всегда зависит, как показывает практика, от того, с кем ребёнок проживает, или проводит большее количество времени. Есть дети от природы более контактные или открытые к новому, благодаря членам семьи, их позитивному настрою. Не важно, на самом деле, с кем проживает ребёнок с одной мамой, бабушкой или в большой семье с братьями, сестрами и так далее, важно внимание взрослых к самому ребёнку и уважительное отношение к его личности, к его потребностям.

Приходя в группу детского сада, ребёнок эмоционально воспринимает неизвестное, как с позитивом, так и с осторожностью, но всегда с любопытством. Родители, оставляя ребёнка, также испытывают высокую тревожность. Для них важно подробное информирование о том, как ребёнок себя вел в их отсутствие, на что им обратить внимание. Например, ребёнок скучал, как быстро он включился в игру, как взаимодействовал с другими детьми, с сотрудниками дошкольного учреждения, что ребёнку

интересно в развивающей среде группы. Конечно, все особенности психики, интересов и привычек малыша предварительно выясняют у родителей, проводя анкетирование и в беседах.

Период адаптации должен сопровождаться эмоционально положительным состоянием малыша. Если при расставании ребёнок начинает плакать, значит, не было со стороны родителей должной подготовки. Если родители дали правильные установки малышу об интересе к общению, познанию, то такие дети быстрее включаются в игровую деятельность, начинают проявлять познавательный интерес к игрушкам, предметам, они начинают любознательно обследовать новую территорию и не замечают, как быстро пролетает время, и родители приходят за малышом, который ещё не наигрался.

Объяснения ребёнку, почему родители оставляют его в детском саду, такие как «нам надо на работу», «все дети ходят в детский сад» в корне не правильные. Ребёнок идёт в детский сад не потому, что должен или это необходимо родителям, а потому что у него есть возможность весело провести время в отличной от домашней обстановки, поиграть со сверстниками, приобрести различные навыки продуктивной деятельности. То есть рисовать, лепить, петь, танцевать, всё это и многое другое ребёнку удобнее делать в специальных условиях дошкольного учреждения, для этого создаётся развивающая среда. Для детей со сложной адаптацией можно рекомендовать брать с собой из дома любимую игрушку, у него будет ощущение, что он не один, постепенно он всё меньше будет проявлять интерес к своей игрушке, и когда этот интерес совсем пройдёт, можно сказать, что ребёнок освоился и чувствует себя в дошкольном учреждении как дома. Также при сложной адаптации особенно эффективны игрушки музыкальные.

В период трёх лет формируется желание к самостоятельной деятельности – «Я сам». Этот фактор необходимо задействовать и в период адаптации. Родителям необходимо хвалить и поощрять малыша за проявления его самостоятельности. В психике ребёнка формируется самосознание и первичная самооценка, поэтому в этот период необходима поддержка и одобрение со стороны взрослых. Психологические возрастные особенности детей «кризис трёх лет» приходится учитывать и в период адаптации внимательно и с уважением относиться к формированию личности ребёнка.

Психологические аспекты периода адаптации детей к условиям детского сада возникают и у родителей. Родители ожидают большего от дошкольного учреждения, не понимая, что главными в успешной адаптации детей, являются они сами. К тому же наступает момент сравнения своего ребёнка с другими детьми. И традиционные ошибки в воспитании, сравнивать и оценивать своего ребёнка с успехами другого недопустимо, ребёнка сравнивать можно только с его собственными достижениями. Например, сравнить ребёнка, каким он пришёл в детский сад и какие у него успехи спустя месяц, насколько он стал более самостоятельный, какие у него появились навыки в самообслуживании и какой более чёткой и понятной стала его речь.

Родители должны понять, какая огромная ответственность лежит на их плечах, и запастись терпением на весь период адаптации. Воспитатели, рассказав родителям о том, чем занимались и как провели время дети, дают возможность задавать наводящие вопросы ребёнку, так как не все дети могут подробно рассказать и вспомнить интересные моменты. Такое общение между родителями и детьми способствует более доверительным отношениям и развивает речь малышей. Только в ситуации общения можно сформировать правильные способности коммуникации ребёнка.

Таким образом, сложность адаптации в первую очередь в том, что дети остаются на время без родителей в незнакомой обстановке. Значит необходимо хорошо познакомить детей с дошкольным учреждением в присутствии родителей, дать малышу освоиться и не испытывать страха и эмоциональных переживаний расставания с родителями. С желанием или нет, ребёнок идёт в детский сад, является показателем успешной или нет адаптации. Дети чувствуют внимательное и заботливое отношение взрослых.

Неправильное отношение в период адаптации к проявлению упрямства или плаксивости ребёнка не только затягивает сам процесс адаптации, но и в целом формирует негативное отношение к дошкольному учреждению у ребёнка. Если ребёнок активно двигается, улыбается, пытается рассказать о своих впечатлениях взрослым, то можно говорить об успешной адаптации к условиям детского сада. Успех этот, прежде всего, основан на педагогическом мастерстве воспитателей и внимательном заботливом отношении родителей.

Литература

1. Кирюхина Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
2. Ребенок поступает в детский сад : пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Л. И. Капла. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с., ил.
3. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие. – Воронеж : Учитель, 2006. – 236 с.

References

1. Kiryukhina N. V. Organizatsiya i sodержaniye raboty po adaptatsii detey v DOU. 2 ed. M.: Ayris-press, 2006. 112 p.
2. Rebenok postupayet v detskiy sad: Posobiye dlya vospitateley det. sada / ed. L. I. Kapl. M.: Prosveshcheniye, 1983. 80 p., il.
3. Adaptatsiya detey rannego vozrasta k usloviyam DOU: Prakticheskoye posobiye. Voronezh: Uchitel', 2006. 236 p.

УДК 81 912

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СПУТНИКОВЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОГО ОКЕАНА

Н.М. Колоколова, А.Н. Корнев

kolokolovan@rambler.ru, a.kornev_98@mail.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. Современная картография с ее новейшими спутниковыми методами сбора и обработки данных, являясь интернациональной наукой, вышла сегодня на международный, общемировой уровень сотрудничества. В данной статье проводится сопоставительный анализ картографических терминов, применяемых при спутниковых методах исследований, и делается вывод, что наиболее продуктивным способом пополнения картографической терминологии в русском языке являются английские заимствования.

Ключевые слова: терминология, мониторинг мирового океана, датчик, дистанционное зондирование, океанография, ареал, сканер, радар

ENGLISH BORROWINGS IN CARTOGRAPHIC TERMINOLOGY OF SATELLITE METHODS OF WORLD OCEAN RESEARCH

N.M. Kolokolova, A.N. Kornev

kolokolovan@rambler.ru, a.kornev_98@mail.ru

Astrakhan State University

Abstract. *Modern cartography with its latest satellite methods of data collection and processing, being an international science, has now reached an international, global level of cooperation. This article provides a comparative analysis of cartographic terms used in satellite research methods, and concludes that the most productive way to add cartographic terminology in the Russian language is English borrowings.*

Keywords: *terminology, world ocean monitoring, sensor, remote sensing, Oceanography, area, scanner, radar*

Спутниковые методы, широко и активно используемые для мониторинга Мирового океана и играющие в настоящее время важную роль в создаваемой Глобальной системе наблюдения за океаном (далее – ГСНО), имеют свою специальную терминологию, часто представленную интернациональными словами, в основном англоязычного происхождения: зонд, зондирование, датчик, радар, ареал, локатор, сканер и др.

Наиболее информативным методом для решения задач дистанционного исследования поверхности Земли из космоса является использование и тематический анализ изображений, полученных установленными на космических аппаратах и работающими в разных частотных диапазонах приборными комплексами. Ряд космических аппаратов, оснащенных приборами дистанционного зондирования (далее – ДЗ) (радиолокаторами, скаттерометрами, радиометрами и оптической техникой), выведены на орбиту специально для получения разносторонней геофизической информации, необходимой для оценки состояния окружающей среды и для природо-ресурсных исследований.

Широкое применение космических аппаратов находят в практической океанографии для получения информации о распределении температуры поверхности моря, морских льдов, динамики вод, вихревых структур, взвесей, фитопланктона, нефтяных загрязнений и др. Спутниковая

альтиметрия позволяет получать продольные профили уровенной поверхности моря и осуществлять мониторинг изменений уровня моря.

Активные и пассивные сенсоры способны детектировать видимую, инфракрасную и микроволновую области электромагнитного спектра, которые используются для измерения четырех основных параметров океанов и морей: цвета, температуры, высоты и шероховатости морской поверхности. Измерения этих параметров позволяют извлечь следующую информацию:

- микроволновые сенсоры (альтиметры, скаттерометры, радары с синтезированной апертурой) используются для определения высоты морской поверхности, уровня океанов и морей, высоты волн, скорости приводного ветра, наблюдения за ледяным покровом и нефтяным загрязнением. Микроволновая радиометрия позволяет определять солёность поверхностных вод, однако, пока еще с точностью, не достаточной для решения большинства задач в океанографии;

- цветные сканеры определяют спектральные свойства радиации, восходящей с водной поверхности, которая несет информацию о различных оптических характеристиках поверхностного слоя океана — прозрачности вод, концентрации взвешенного вещества, содержании хлорофилла, цветении вод и пр. Оптический диапазон позволяет наблюдать скопления и кромку льда, айсберги, и при определенных условиях — нефтяные загрязнения;

Область применения данных дистанционного зондирования, получаемых со спутников, применительно к морям, чрезвычайно широка и далеко не исчерпывается приведенным ниже списком:

- широкий круг задач в области охраны окружающей среды;
- мониторинг уровня и динамики вод различных частей морей;
- мониторинг экологического состояния территорий и акваторий в районах добычи, переработки, транспортировки нефти и газа, других полезных ископаемых;
- оперативное картографирование и изучение температурного режима морей и океанов;
- оперативное картографирование и изучение ареалов распространения взвешенного вещества;
- отслеживание ледовой и снеговой обстановки на суше и на море;
- мониторинг уровня, стока и дельт крупных рек;

- изучение облачного покрова, мониторинг опасных атмосферных явлений, скорости ветра и высоты волн;
- мониторинг природных и антропогенно-спровоцированных катастроф на региональном уровне, лесных пожаров, наводнений;
- создание и обновление топографических и специальных карт и планов вплоть до масштаба 1:2000;
- широкий круг задач в области изучения глобального и регионального изменения климата.

Анализ заимствованных англоязычных терминов в сфере дистанционного зондирования в русской терминологии показал, что некоторые из этих заимствований развивают в русском языке иное или дополнительное значение, отличное от того, что можно видеть в словаре современного английского языка. Так согласно толковому словарю Кузнецова слово [4] *сенсор* (заимствованное английское *sensor*) имеет два значения: 1. техн. Датчик; элемент, воспринимающий прикосновение. 2. Человек, обладающий чувствительностью кожи [4]. В толковом словаре английского языка слово [5] *sensor* – a device giving a signal for the detection or measurement of a physical property to which it responds [5]. Однако терминология большинства заимствованных английских слов не отличается в русском языке, например в данной работе встречаются такие слова как: сканер, ареал, радар, мониторинг, температура и т.д.

Литература

1. Каневский М. В. Теория формирования радиолокационного изображения поверхности океана / М. В. Каневский. – Н. Новгород : ИПФ РАН, 2004.
2. Кравцов Ю. А. Поляризационные особенности радиолокационных изображений следов внутренних волн на поверхности океана / Ю. А. Кравцов, А. В. Кузьмин, О. Ю. Лаврова, Л. М. Митник, М. И. Митягина, К. Д. Сабинин, Ю. Г. Трохимовский // Исслед. Земли из космоса. – 1997.
3. Лаврова О. Ю. Комплексный спутниковый мониторинг морей России / О. Ю. Лаврова, А. Г. Костяной и др. – М. : ИКИ РАН, 2011.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – М., 2000.

5. Толковый словарь английского языка. – Режим доступа: https://www.translito.com/russian/dictionaries/English_reference_dictionary, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. англ.

References

1. Kanevsky M. V. Theory of formation of radar images of the ocean surface. N. Novgorod: IPF RAS, 2004.

2. Kravtsov Yu. A., Kuzmin A. V., Lavrova O. Yu., Mitnik L. M., Mityagina M. I., Sabinin K. D., Trokhimovsky Yu. G. Polarizing features of radar images of traces of internal waves on the ocean surface // Research. Earth from space, 1997.

3. Lavrova O. Y., Kostyanoy A. G., Integrated satellite monitoring of the Russian seas Lebedev S. A. et al. Moscow: IKI RAS, 2011.

4. Kuznetsov S. A. Big explanatory dictionary of the Russian language. M., 2000.

5. Explanatory dictionary of the English language. Available at: https://www.translito.com/russian/dictionaries/English_reference_dictionary.

УДК 372.881.111.22

СОВРЕМЕННАЯ НЕМЕЦКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ю.В. Красовицкая

krasovizkaya-yulia@yandex.ru

Московский городской педагогический университет

Аннотация. В статье освещается проблема развития навыков межкультурной коммуникации на уроках немецкого языка. На основе фрагмента из книги Ф. Гем и Х. Кляйна «Hübendrüber» (2018), разобранного по методу И. Франка, предлагается сценарий дискуссии, направленной на отработку коммуникативных навыков, анализ страноведческой информации и совершенствование языковых знаний обучающихся. Отдельное внимание уделяется возможности применения

креативных способов работы с лексической базой взятого литературного произведения.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, страноведческие реалии, метод И. Франка, лексическая база

MODERN GERMAN LITERATURE AND THE PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Yu.V. Krasovizkaya

krasovizkaya-yulia@yandex.ru

Moscow City University

Abstract. *The article reflects the problem of developing of intercultural communication skills in German lessons. Based on a fragment from the book "Hübendrüben" by F. Gehm and H. Klein (2018), analyzed using the method of I. Frank, it offers a scenario of a discussion aimed at developing communication skills, analyzing regional information and improving students' language knowledge. Special attention is layed on the possibility of using creative ways to work with the lexical base of a given literary work.*

Keywords: *communication skills, regional realities, I. Frank's method, lexical base*

Приобретение языкового образования видит своей основной задачей обогащение сознания человека [4, с. 3]. На сегодняшний день «тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления обучающегося с культурой страны изучаемого языка, ее историей <...> является общепризнанным в методике преподавания» [5, с. 96]. Разумное распределение материала, нацеленное одновременно на пополнение знаний и на развитие коммуникативных способностей, приводит к формированию «практических умений и навыков межкультурного общения» [3, с. 10]. Данная статья ставит своей задачей продемонстрировать на примере книги Ф. Гем и Х. Кляйна «Hübendrüben» (2018) [7] возможности совмещения на уроке отработки учащимися навыков межкультурной коммуникации и совершенствования знаний немецкого языка.

Рассматривая языковую составляющую урока, хотелось бы обратиться к методу чтения книг, разработанному И. Франком. Этот метод

имеет важное преимущество: даже на начальных уровнях знания языка можно работать с более сложными по содержанию текстами и при этом не тратить много времени на перевод, что позволяет делать внеклассное чтение элементом аудиторной работы. Основной сутью метода является знакомство параллельно как с текстом оригинала, так и с его дословным переводом. В качестве примера приведем разобранный нами по методу И. Франка небольшой фрагмент из книги «Hübendrüben», в более полном формате вошедший в подборку текстов для учебно-методического пособия «Литература, культура и история Германии» [4].

Damals, als deine Eltern noch klein waren, war Deutschland geteilt (тогда, когда твои родители были ещё маленькими, Германия была разделена; teilen - делить). Es gab ein Deutschland im Westen und eins im Osten (была одна Германия на западе и одна на востоке; geben - давать; es gibt - где-то что-то есть, имеется). Stell dir einen Cousin und eine Cousine vor: Max und Maja (представь себе кузена и кузину: Макса и Майю; sich vorstellen – представлять себе). Max lebt mit seiner Schwester Maria und mit Papa und Mama in der BRD (Макс живёт со своей сестрой Марией и с папой и мамой в ФРГ; leben – жить). So hieß das Land im Westen (так называлась страна на западе; heißen - звать, называть). Maja und ihr Bruder Maik, ihre Mutti und ihr Vati leben in der DDR (Майя и ее брат Майк, их мама и папа живут в ГДР). So hieß das Land im Osten (так называлась страна на востоке).

Damals, als deine Eltern noch klein waren, war Deutschland geteilt. Es gab ein Deutschland im Westen und eins im Osten. Stell dir einen Cousin und eine Cousine vor: Max und Maja. Max lebt mit seiner Schwester Maria und mit Papa und Mama in der BRD. So hieß das Land im Westen. Maja und ihr Bruder Maik, ihre Mutti und ihr Vati leben in der DDR. So hieß das Land im Osten.

Max und Maja lieben beide Eis, Winnetou und Klingelstreiche (Макс и Майя оба любят мороженое, Виннету и проделки со звонками; die Klingel – звонок у двери, колокольчик; der Streich - проделка, выходка). Aber manches ist auch anders (но многое и по-другому). Der Papa von Max arbeitet viel in einer kleinen Firma (папа Макса много работает в маленькой фирме). Mama kocht, putzt und wäscht viel (мама готовит, убирает и моет много; kochen – готовить; putzen – убирать, чистить; waschen – мыть). Sie ist zu Hause und kümmert sich um Max und Maria (она дома и заботится

o Maxe u Mariu). Max freut sich, als er mit seiner Familie in ein kleines Haus zieht (Макс радуется, когда переезжает со своей семьёй в маленький дом; sich freuen - радоваться). Er hat ein eigenes Zimmer und VW Golf auch (у него своя комната и также Фольксваген Гольф).

Max und Maja lieben beide Eis, Winnetou und Klingelstreiche. Aber manches ist auch anders. Der Papa von Max arbeitet viel in einer kleinen Firma. Mama kocht, putzt und wäscht viel. Sie ist zu Hause und kümmert sich um Max und Maria. Max freut sich, als er mit seiner Familie in ein kleines Haus zieht. Er hat ein eigenes Zimmer und VW Golf auch.

Ganz früh am Morgen fahren die Eltern von Maja und Maik zum Arbeiten in den Betrieb (совсем рано утром едут родители Майи и Майк на предприятие на работу; arbeiten - работать). Maja geht in den Kindergarten und Maik in die Kinderkrippe (Майя ходит в детский сад, а Майк в ясли; das Kind - ребенок; der Garten - сад). Und aufs Töpfchen (у на горшок; der Topf - кастрюля). Maja freut sich, dass sie ins Neubaugebiet ziehen (Майя радуется, что они переезжают в район новостроек; der Neubau - новостройка; das Gebiet - область). Die Wohnung ist zwar klein, aber sie müssen nicht mehr mit Kohle heizen und das Klo ist in der Wohnung (хоть квартира и маленькая, но они больше не должны отапливать углем, и туалет находится в квартире). Und es gibt ganz viele Kinder (у ещё очень много детей).

Ganz früh am Morgen fahren die Eltern von Maja und Maik zum Arbeiten in den Betrieb. Maja geht in den Kindergarten und Maik in die Kinderkrippe. Und aufs Töpfchen. Maja freut sich, dass sie ins Neubaugebiet ziehen. Die Wohnung ist zwar klein, aber sie müssen nicht mehr mit Kohle heizen und das Klo ist in der Wohnung. Und es gibt ganz viele Kinder.

Много отечественных и зарубежных работ по методике преподавания иностранных языков было посвящено проблемам обучения различным видам речевой деятельности. Одним из важных выводов стала доказанная взаимозависимость чтения и говорения [6]. Развитие устно-речевых умений обсуждения прочитанного текста у обучающихся становится одной из основных задач педагога. Для ее успешного выполнения необходимо разработать учебно-методическое сопровождение текста литературного произведения. Под этим подразумевается, в том числе, подготовка упражнений, нацеленных на запоминание учащимися важных и интересных оборотов речи, фразеологизмов, используемых писателем,

а также на тренировку ключевых глаголов и существительных, способствующих раскрытию темы при ответе на вопросы по тексту. Упражнения (возможно, для их выполнения потребуются временно исключить предложенный перевод текста) могут быть представлены в любом формате и содержать в себе различные креативные элементы [1,2]. Одним из них по праву можно считать игру, нацеленную на развитие умения учащихся проводить сопоставление лексем. В качестве примера можно выделить словообразующую основу «Kind» и попросить играющих / команды на время найти в предложенном отрывке все слова с этим корнем и объяснить их смысловые отличия с опорой на текст.

Вопросами, сфокусированными на страноведческой составляющей литературного произведения и нацеленными на развитие навыков межкультурной коммуникации, в данном случае, могли бы стать следующие:

– Если можно было бы перенестись в прошлое, в какой части Германии Вы хотели бы побывать и почему?

– Детство какого персонажа книги оживляет Ваши детские воспоминания? Найдите ключевые слова в тексте?

– Какие упомянутые детали кажутся Вам неизвестными / непонятными / странными?

– Присутствует ли в тексте авторская оценка описываемых реалий / событий? Если да, найдите этому подтверждение.

– Обратите внимание на вариации перевода слов «папа» и «мама» в тексте. Попробуйте провести их лингвистический разбор.

Перечисленные вопросы заостряют внимание учащихся не только на страноведческих реалиях (важных для более тесного знакомства с иноязычной культурой), но и на возможности анализа своего и «чужого» культурного пространства. Рассматриваемый текст позволяет провести двойное сопоставление: деталей жизни в двух социалистических странах – СССР и ГДР, а также различий двух миров – социалистического и капиталистического – ГДР и ФРГ. Сравнение должно опираться непосредственно на текст и, по возможности, на собственные воспоминания или знания учащихся, почерпнутые из рассказов более старших родственников / друзей. Это также дает возможность сфокусировать внимание собеседников на лексической базе анализируемого произведения и, как следствие, пополнить собственный словарный запас в процессе обсуждения проблемных вопросов.

Литература

1. Бажанов А. Е. Олимпиада по немецкому языку: примеры заданий / А. Е. Бажанов, Ю. В. Красовицкая // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 1. – С. 74–80.
2. Бажанов А. Е. Проверяем лексические и грамматические навыки и навыки чтения: контрольно-измерительные материалы по немецкому языку для обучающихся V–VII классов / А. Е. Бажанов, Ю. В. Красовицкая, С. Л. Фурманова // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 71–75.
3. Викулова Л. Г. Основы межкультурной коммуникации // Практикум / под ред. Л. Г. Викуловой. – М., 2008.
4. Красовицкая Ю. В. Литература, история и культура Германии (страноведческий курс для младшей средней школы) / Ю. В. Красовицкая. – М., 2020.
5. Тарева Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? / Е. Г. Тарева // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка». – 2016. – №3 (23). – С. 94–101.
6. Селиванова Н. А. Организация и методика проведения домашнего чтения на среднем этапе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе в контексте новых требований к языковому образованию: На материале французского языка : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Селиванова. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/organizatsiya-i-metodika-provedeniya-domashnego-chteniya-na-srednem-etape-obucheniya-inostra>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
7. Немецко-русский онлайн-переводчик и словарь. – Режим доступа: <https://www.nurgutebuecher.de/Buecher/Kinder-und-Jugendbuch/Kinderbuecher-8-12-Jahre/Geschichten-aus-frueherer-Zeit/Huebendrueben.html>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус., нем.

References

1. Bazhanov A. E., Krasovickaja Ju. V. Olimpiada po nemeckomu jazyku: primery zadaniy // Inostrannye jazyki v shkole, 2019, № 1, pp. 74–80.
2. Bazhanov A. E., Krasovickaja Ju. V., Furmanova S. L. Proverjaem leksicheskie i grammaticheskie navyki i navyki chtenija: kontrol'no-izmeritel'nye materialy po nemeckomu jazyku dlja obuchajushhihsja V–VII klassov // Inostrannye jazyki v shkole, 2019, № 8, pp. 71–75.

3. Vikulova L. G. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii // Praktikum / ed. L.G. Vikulova. M., 2008.

4. Krasovickaja Ju. V. Literatura, istorija i kul'tura Germanii (stranovedcheskij kurs dlja mladšej srednej shkoly). M., 2020.

5. Tareva E. G. Obuchenie jazyku i kul'ture: instrument «mjagkoj sily»? // Vestnik MGPU. Serija «Filologija. Teorija jazyka, 2016, № 3 (23), pp. 94–101.

6. Selivanova N. A. Organizacija i metodika provedeniya domashnego chteniya na srednem jetape obuchenija inostrannomu jazyku v obshheobrazovatel'noj shkole v kontekste novyh trebovanij k jazykovomu obrazovaniju: Na materiale francuzskogo jazyka. Available at: <https://www.dissercat.com/content/organizatsiya-i-metodika-provedeniya-domashnego-chteniya-na-srednem-etape-obucheniya-inostra>.

7. Nemecko-russkij onlajn-perevodchik i slovar' Available at: <https://www.nurgutebuecher.de/Buecher/Kinder-und-Jugendbuch/Kinderbuecher-8-12-Jahre/Geschichten-aus-frueherer-Zeit/Huebendrueben.html>.

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-072-077

УДК 80

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.Д. Кривых, О.Б. Багринцева

Lud-krivykh@mail.ru, bagrintsevaob@gmail.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена проблеме применения новых технологий в обучении иностранному языку. Обосновывается значимость разработки иных форм и методов преподавания английского языка студентам информационно-технологических специальностей. Привлекается внимание к вопросу использования новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Приводятся примеры использования подкастов при развитии умений аудирования.*

Статья адресована учителям и преподавателям иностранных языков, всем интересующимся методикой обучения иностранным языкам на основе новых технологий.

Ключевые слова: *новые технологии обучения, сервис подкастов, информационные ресурсы*

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

L.D. Krivykh, O.B. Bagrintseva

Lud-krivykh@mail.ru, bagrintsevaob@gmail.ru

Astrakhan State University

Abstract. *The article deals with the application of new technologies in teaching foreign languages. Substantiates the importance of the development of other forms and methods of teaching English to students of information technology disciplines. As well as drawing attention to the use of new information and communication technologies of the Internet. The article includes examples of the use of podcasts in the development of listening skills.*

The article is written for foreign language teachers, all interested in the methodology of teaching foreign languages, based on new technologies.

Keywords: *New technology training, support of podcasts, informational resources*

Интенсификация процесса перехода к информационному обществу, связанная с широким внедрением новых информационных технологий и компьютерных средств телекоммуникации, обуславливает необходимость разработки иных форм и методов преподавания английского языка студентам информационно-технологических специальностей [1].

В силу своей сложности и многоаспектности лингвистические исследования в настоящее время осуществляются на основе комплексных междисциплинарных подходов и анализируются с позиций методики преподавания, новых информационных технологий, профессионально-культурной специфики речевого поведения и т.д. [3].

В настоящее время основной целью обучения студентов информационно-технологических специальностей является формирование общей коммуникативной и профессиональной коммуникативной компетенции специалистов по информационным технологиям.

Преимущество внедрения интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. В дидактическом плане сеть Интернет включает

в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы [2].

Одной из форм телекоммуникации является подкаст (podcast) (Вид социального сервиса, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио и видео передачи в социальной сети). Для изучающих английский язык директория подкастов размещена по адресу www.podomatic.com , а также www.futurelearn.com., [www.British Council.com](http://www.BritishCouncil.com). Использование социального сервера подкастов на практических занятиях по английскому языку для развития умений аудирования со студентами (направление подготовки « Информационные технологии»).

Модель обучения аудированию включает 3 стадии: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания.

- Тема:Jobs. My Future Profession.
- Подкаст”I Thought You Liked Your Job.”(www.futurelearn.com)

1. До прослушивания

Задание 1. Прочитайте заголовок и выразите свои предположения по поводу содержания предстоящего подкаста (диалога, интервью, лекции и т.п.).

Задание 2. В группах обсудите следующие вопросы:

- What do people want from work?
- What do you want from work?

2. Во время прослушивания

Задание 1. Прослушайте интервью и ответе на следующий вопрос:

- What was the main problem of Mali?

Задание 2. Послушайте подкаст. Он разбит на 3 части. После прослушивания каждой из частей ответьте на вопросы:

- Why does Mali look so tired?
- What does Mali like about her job?
- What do you think? Does Mali really want to change her job?

3. После прослушивания

Задание 1. (Можно обсудить содержание подкаста, выразить своё оценочное отношение к нему, развить одну из идей и т. д.)

- What are you good at?
- What do you like doing?
- What kind of job do you like?

Теперь поговорим подробнее о развитии способности к оперативному поиску информации. Особенно к поиску достоверных источников информации: как искать и проверять.

Сеть Интернет-это необъятный источник ресурсов на изучаемом языке и об иностранном языке и культуре страны изучаемого языка. Однако фактическая информация, представленная на многих интернет-сайтах, не всегда проверена, качественна и надёжна.

Развитие информационной компетенции и умений критического мышления необходимо для успешного взаимодействия в современном необъятном информационном пространстве.

Работая со студентами (направление подготовки «Информационные технологии») по поиску, классификации и анализу информации, мы предлагаем специальный перечень вопросов для анализа конкретных сайтов, чтобы сформировать навыки критической оценки Интернет -ресурсов.[2]

Содержание сайта.

1. Для кого предназначен данный сайт?
2. Какова цель интернет-страницы? Какую информацию она содержит?
3. Насколько полна и достоверна информация на сайте? Какова ценность данного источника в сравнении с другими источниками по данной теме?
4. Какие остальные источники доступны по данной теме?
5. Когда был создан сайт или документ?
6. Насколько полно информация освещает обсуждаемый вопрос?
7. Каков критерий отбора ссылок на другие Интернет -ресурсы, представленные на сайте?
8. Позволяет ли информация сайтов, на которые выводят ссылки, создавать целостное впечатление по изучаемому вопросу?
9. Есть ли доступ к мультимедийным ресурсам?
10. В чём ценность информации данного сайта?

Источник и данные.

1. Кто является автором данного сайта?
 2. Насколько авторитетны разработчики данного сайта?
 3. Насколько разработчики владеют информацией по данной проблеме?
 4. Кто является спонсором данного сайта (если таковые имеются)?
- Как это могло отразиться на содержании сайта?

5. Когда сайт был разработан?
6. Когда сайт был опубликован?
7. Когда выполнялось последнее обновление сайта?
8. Насколько свежими являются ссылки?
9. Насколько надёжны ссылки? Есть ли неработающие ссылки?
10. Есть ли контактная информация для связи с разработчиком сайта? Структура сайта.
11. Как выглядит графический дизайн сайта?
12. Насколько иконки выражают содержание?
13. Соответствует ли написание текста правилам правописания и грамматики?
14. Присутствует ли творческий элемент в создании сайта?
15. Насколько этот сайт используем?
16. Имеются ли прямые ссылки на поисковые системы?
17. Не перенасыщен ли сайт мультимедийными ресурсами?

Всё это поможет студентам оценить качество найденной информации и отобрать надёжные ресурсы для образования и самообразования.

Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку позволяет создать оптимальные условия для одновременного формирования иноязычной коммуникативной и информационной видов компетенций.

Литература

1. Багринцева О. Б. Learner's guide. Методические рекомендации. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 56 с.
2. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования : учеб. пос. / Т. А. Дмитренко. – М. : МПГУ, 2020. – 164 с.
3. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учеб.-метод. пос. / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М. : Глосса-Пресс, 2010. – С. 5–179.

References

1. Bagrintseva O. B. Learner's guide. Guidelines. Astrakhan: Publishing House "Astrakhan University", 2012. 56 p.

2. Dmitrenko T. A. Modern technologies of teaching a foreign language in the higher education system: textbook. Moscow, MPGU, 2020. 164 p.

3. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Methods of learning a foreign language using the new information and communication technologies of the Internet. Educational handbook. Moscow, Glossa-Press, 2010, pp. 5–179.

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОФЕССИЯМИ РОДИТЕЛЕЙ

Д.А. Кужахметова

ДС № 7 «Аленушка» (ЗАТО Знаменск)

Аннотация. Знакомство дошкольников с трудом взрослых это не только средство формирования системы знаний, но и получение опыта социального общения, воспитания важных качеств личности. Необходимо научить ребенка переводить знания, полученные из разных источников, в сюжеты игр, развивать в детях веру в свои силы, способности, всячески поддерживать детскую инициативу, самостоятельность и творчество, что в дальнейшем поможет сформировать профессиональное самосознание.

Ключевые слова: ранняя профориентация, дошкольники, знакомство с профессией

DEVELOPMENT OF INITIATIVE AND Cognitive ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS THROUGH THE ACQUISITION OF THE PARENTS 'PROFESSIONS

D.A. Kuzhakhmetova

KG № 7 "Alyonushka" (CATU Znamensk)

Abstract. Acquaintance of preschoolers with adult labor is not only a means of forming a system of knowledge, but also gaining experience in social communication, bringing up important personality traits. It is necessary to

teach the child to translate the knowledge gained from different sources into the plots of games, to develop in children faith in their own strengths, abilities, in every possible way to support children's initiative, independence and creativity, which in the future will help to form professional self-awareness.

Keywords: *early career guidance, preschoolers, acquaintance with the profession*

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. Кем быть? Этот вопрос волнует многих детей. Помните, как вы выбирали свою профессию. И сами ли вы её выбирали. Родители задумываются о будущем своего ребенка буквально с его рождения, следят за интересами и склонностями, стараясь предопределить его профессиональную судьбу. Но наша цель – помочь ребёнку сделать самостоятельный выбор в будущем.

Обновление системы дошкольного образования ставит перед педагогами важные задачи по воспитанию конкурентоспособной личности, в дальнейшем успешно реализующей себя в профессиональной среде. Согласно целевым ориентирам стандарта дошкольного образования «ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности ..., обладает установкой положительного отношения к миру, разным видам труда, другим людям и самому себе».

Очень актуальны и сегодня, на мой взгляд, слова великого советского педагога В.А. Сухомлинского: «Труд становится великим воспитателем, когда он входит в духовную жизнь наших воспитанников, даёт радость дружбы и товарищества, развивает пытливость и любознательность, рождает волнующую радость преодоления трудностей, открывает всё новую и новую красоту в окружающем мире, пробуждает первое гражданское чувство – чувство создателя материальных благ, без которых невозможна жизнь человека».

Мы выявили, что у детей довольно скудный кругозор в области знаний о профессиях, в том числе о труде родителей. Опрос показал, что некоторые дети не могли назвать, где и кем работают их родители, потому что мамы и папы не рассказывают ребятам о своей работе! Представление о труде взрослых у детей было размыто, они не могли ответить на

вопрос, что делают их родители на работе и для чего. Как правило, они отвечали «Зарабатывают деньги».

Надо ли рассуждать с детьми о том, что труд каждого из нас общественно полезен, что процветание нашего государства зависит от творчества и созидания каждого? Почему родители перестали рассказывать своим детям о ценностях профессий? Почему утрачиваются трудовые династии? Исчезло понятие «трудовая доблесть»? Почему турецкий строитель или французский булочник гордятся своими профессиями, а мы скромно умалчиваем о своих сварщиках, пекарях, шинниках, слесарях, трудом которых создается жизнь каждого?

Знакомство детей с профессиями, развитие их инициативы и самостоятельности, социальная адаптация в обществе напрямую зависит от правильно организованной работы, спланированной с учетом ФГОС ДО.

Поэтому возникла идея разработки проекта по ранней профориентации в подготовительной к школе группе. Была поставлена цель – развитие творческой инициативы и познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста через ознакомление с профессиями родителей, которая осуществлялась не на уровне одной задачи, а как целостный органический процесс.

Пришлось вести активную разъяснительную работу с родителями, доказывать нужность и важность данной темы. Но затем мы получили настоящих союзников, партнёров в общем деле.

Использование «Модели трёх вопросов» помогло нам определить этапы работы: кем работают родители и что мы знаем о их профессиях? Что нам сделать, чтобы узнать больше? Как и где можно применить полученные знания?

Содержание деятельности строили в соответствии с разработанным планом, который представляет собой ряд мероприятий, связанных друг с другом и проводимых в течение дня в разных режимных моментах. Дошкольное образование не имеет жёстких рамок, т.е. образовательная деятельность осуществляется на протяжении всего времени нахождения ребёнка в детском саду. Мы обогащаем опыт детей, приобщая к ценностям культуры, в том числе, трудовой, создавая условия для познавательной, исследовательской, проектной, коммуникативной деятельности.

Ознакомление с профессиями родителей, на наш взгляд, обеспечит дальнейшее вхождение ребёнка в современный социальный мир,

в большей мере будет способствовать развитию позитивных установок и представлений о значимости, ценности каждого вида труда.

В процессе реализации проекта мы организовали ряд экскурсий.

Преимущество экскурсий в том, что они позволяют в естественной обстановке освоить представления о труде людей. Мы показывали, что и для какой цели делают люди, как относятся к своему труду, каковы его результаты. Кроме того, очень заинтересовали наших детей экскурсии в учебные заведения, где обучают тем или иным профессиям. Мы посетили колледж нефтехимии и нефтепереработки, политехнический, агропромышленный, педагогический колледжи, где также работают родители наших воспитанников. Кроме того, широко использовали виртуальные экскурсии, которые помогли «посетить» шинный завод, химкомбинат, побывать на стройке.

Игра для детей – путь познания и приобщения к жизни. Это самая свободная, естественная форма погружения в реальную действительность с целью ее изучения, проявления творчества, активности, самостоятельности, самореализации. Играя в профессии, дети переводили полученные знания в сюжеты игр, у них развивалось образное мышление, воображение, коммуникативные навыки. Общими усилиями мы значительно обогатили развивающую игровую среду.

В рамках реализации проекта зародилось движение «Дежурный взрослый», которое позволило вовлечь семьи непосредственно в образовательную деятельность. Особо нас порадовала активность пап. У детей расширились представления не только о профессиях близких людей, но и увлечениях. Дошкольники проявляли инициативу, приглашая родителей, других родственников на мероприятия. Детям было очень интересно узнавать новое, они задавали много вопросов, старались вникнуть в тонкости той или иной профессии.

Один из принципов работы по ранней профориентации – принцип активного включения детей в практическую деятельность. Очень важно, чтобы ребёнок не только наблюдал за работой взрослых, но и участвовал в совместной деятельности, выполняя трудовые действия. Профессиональные пробы – еще один эффективный вид образовательной деятельности, который мы использовали. Здесь дети получают самостоятельный опыт, и как результат, осознают себя в качестве субъекта профессиональной деятельности. Дети с удовольствием создавали кулинарные

шедевры, эскизы одежды, учились закручивать гайки и ремонтировать стулья, закрепляли правила безопасного поведения на дороге.

При ознакомлении с профессиями совместными усилиями разрабатывали интеллект-карты, выпускали стенгазеты «Все профессии важны», книжки-самоделки. Дети стали инициаторами оформления альбома «Профессии наших мам и пап». Итогом стала организация фестиваля «Радуга профессий», где взрослые и дети представляли не только профессии родителей, но и, кем бы ребёнок хотел стать в будущем.

Для выявления уровня знаний детей о профессиях, значимости труда, орудиях труда и качествах, необходимых для той или иной профессии, использовалась диагностика по методике Г.А. Урунтаевой (диагностика проводилась в начале и конце учебного года).

Результаты свидетельствуют о позитивных изменениях в представлениях детей о профессиях родителей, т.е. расширились знания о направленности и структуре конкретных трудовых процессов; понимание ценности и значимости труда людей разных профессий, умение переносить знания о содержании труда взрослых в сюжетно-ролевую игру, а полученные практические навыки – в элементарную трудовую деятельность.

Можно отметить, что в ходе реализации проекта значительно расширился словарный запас детей, повысилась их познавательная активность, активизировалась совместная, партнерская деятельность детей, педагогов, родителей. Мы уверены, что все это поможет детям успешно адаптироваться в новой социальной среде.

Литература

1. Алябьева Е. А. Поиграем в профессии. Кн.1, 2. Занятия, игры и беседы с детьми 5–7 лет / Е. А. Алябьева. – М. : ТЦ Сфера, 2016. – 128 с.
2. Алябьева Е. А. Ребенок в мире взрослых. Познавательные рассказы о профессиях для детей 5–8 лет / Е. А. Алябьева. – М. : ТЦ Сфера, 2016. – 139 с.
3. Урунтаева Г. А. Практикум по дошкольной психологии : пос. для студ. высших и средних пед. учеб. завед. / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Академия, 1998. – 304 с.

References

1. Alyab'yeva Ye. A. Poigrayem v professii. Kn. 1, 2. Zanyatiya, igry i besedy s det'mi 5–7 let. M.: TTS Sfera, 2016. 128 p.
2. Alyab'yeva Ye. A. Rebenok v mire vzroslykh. Poznavatel'nyye rasskazy o professiyakh dlya detey 5–8 let. M.: TTS Sfera, 2016. 139 p.
3. Uruntayeva G. A., Afon'kina Yu. A. Praktikum po doshkol'noy psikhologii: Posobiye dlya studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. M.: Akademiya, 1998. 304 p.

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-082-087

УДК 811.161.1'276.45

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРЖАРГОНА

Г.М. Лусина

sistercarry1980@yandex.ru

Казанский государственный медицинский университет

Аннотация. *Культурная диффузность – одна из ярких особенностей языка. На протяжении длительной истории существования слово перемещается из одного языкового пласта в другой, претерпевая различные изменения. В статье рассматривается процесс наращения структуры и семантики общего жаргона с момента его появления и до настоящего времени. Такие метаморфозы рассмотрены на примере слова «лафа», перемещенного из литературного языка в субстандартную речь.*

Ключевые слова: *интержаргон, жаргон, сленг, арг, социальный диалект, семантическое и структурное наращение*

SEMANTIC DERIVATION ON THE EXAMPLE OF COMMON JARGON

G.M. Lisina

sistercarry1980@yandex.ru

Kazan State Medical University

Abstract. *Cultural diffusion is one of the striking features of the language. Over the course of a long history of existence, the word moves from one linguistic layer to another, undergoing various changes. The article examines the*

process of building up the structure and semantics of the general jargon from the moment of its appearance to the present. Such metamorphoses are considered on the example of the word "lafa", moved from the literary language to substandard speech

Keywords: *common jargon, jargon, slang, argot, social dialect, semantic and structural augmentation*

Одной из особенностей социолекта является перемещение слов из одного языкового пласта в другой. Такую культурную диффузность сленга, жаргона, арго и т.д. в лингвистической науке называют интержаргоном, междужаргонной лексикой или общим жаргоном. Выходя из рамок замкнутых социальных групп эта лексика начинает пониматься всеми носителями русского литературного языка, входит активную или пассивную лексику его носителя.

Общий жаргон – это образование, которое не просто занимает промежуточное положение между собственно жаргонами (тюремно-лагерным, воровским, нищенским и др.), с одной стороны, и литературным языком, с другой, но и активно используется носителями литературного языка в неофициальной обстановке (похожий функциональный статус имеет общий сленг и общее арго в современных американском английском, французском и других языках) [Кудинова, 2010: 5].

Понятие «общего жаргона» в известной степени сближается с традиционными представлениями о просторечии, то есть речью людей, недостаточно овладевших нормами литературного языка. Однако общий жаргон отличается от просторечия (даже интенционального) тем, что его элементы имеют источником социальные или профессиональный жаргоны [там же].

Становясь интержаргоном, слово как бы обретает вторую жизнь, закрепляется в языке и дольше «живет». Примерами интержаргона являются слова: *отморозок, кайф, подстава, беспредел, наркота* и т.д. Многие интержаргоны имеют длительную историю существования и на протяжении всего периода демонстрирует семантические и структурные изменения семантики слова.

Рассмотрим пример таких наращений.

Слово *лафа* фиксируется в словаре русского языка XI-XVII вв. Здесь встречаем несколько измененный вариант *алафа (олафа)* в значении

‘награда’, ‘дар’, ‘угощение’. Слово употребляется с XVI века (1521 г.). Сравните: у нашего государя ел алафу. Крымский царь и нынешний наш государь царю крымскому олафы не прислал [Словарь 1975: 27]. Следует отметить, что слово в этот период стилистически не окрашено.

В словаре В.И. Даля слово *лафа* определяется в значениях ‘удача’, ‘счастье’, *лафистый* является синонимом слову удачливый, *лафить* то же, что и ‘везти’. Сравните: лафистый парень, ему все лафит, все везет [Даль 2006: 127].

В этимологическом словаре М. Фасмера у слова *лафа* фиксируется просторечный вариант *лахва*, у которых значение слов совпадает со словарем В.И. Даля. Указывается, что древне-русское слово *алафа* заимствовано из араб.-тур. *alafa* ‘султанское содержание послов’, араб. *ūlūfa* ‘солдатское жалованье’ тат., башк. ‘выгода’, [Фасмер 1986: стр. 467]. У В.С. Елистратова происхождение слова восходит к тюркскому ‘жалование’, ‘паёк’, ‘фураж’, ‘выгода’ [Елистратов, 2000: стр. 225].

В современных толковых словарях также фиксируется данное слово. У Ожегова оно выступает в значении сказуемого, с пометой просторечное, в значении ‘свободно’ и ‘хорошо’. Сравните: без начальства нам лафа! [Ожегов, 1999: стр. 320] и у Кузнецова с пометой разг.-сниж. в значении ‘хорошо’, ‘везет (кому-либо)’. О состоянии блаженства; о счастливой жизни. Сравните: Не жизнь, а лафа! [Кузнецов, 2000: стр. 488].

Вместе с тем, данное слово имеется также в современных словарях арго и жаргонов и относится к субстандартной лексике. В историко-этимологическом толковом словаре преступного мира читаем *лафа* – ‘удача’, ‘удовольствие’, ‘блаженство’. Повсеместно употребляется с дореволюционных времен. Сравните: Да, лафа так проводить время, забыв обо всем на свете! [Зугумов, 2015: 322].

М.А. Грачев в словаре фиксирует арготизм *лафа* со значением 1. Хорошо заработал, 2. Удача, 3. Счастье, 4. Блаженство. Производное *лафарь* совпадает со 2, 3 и 4 значением. М.А. Грачев относит данное слово к словарю деклассированных элементов, т.е. воров, мошенников, распространителей наркотиков и пр. Сравните: Лафа бабе подвернулась на старости лет. Отличная лафа от дури! [Грачев, 2003: 479]. Слово лафа фиксируется и в других словарях, отражающих уголовные жаргоны асоциальных элементов: Ю.П. Дубягина [Дубягин, 1991], В. Быкова [Быков, 1992] и пр.

Отражая языковую ситуацию городского жаргона и сленга конца XX века, автор словаря В.С Елистратов фиксирует: *лафа* – ‘что-либо удачное, хорошее’, ‘беззаботная жизнь’, ‘отдых’, ‘удовольствие’. [Елистратов, 2000: 225].

Данное слово обнаруживается и в словаре молодежного сленга *лафа* – 1. одобр. ‘беззаботность’, ‘удача’ 2. ‘высокооплачиваемая работа с небольшим списком простых обязанностей’ [Захарова, 2001: 71].

Таким образом, появившись в XVI веке нейтральное, стилистически не окрашенное литературное слово *лафа* к концу XIX века уходит в просторечье, приобретает черты, присущие сниженной, разговорной речи или даже начинает использоваться в замкнутых или относительно замкнутых социальных группах. Включается в субстандартную речь: в городской жаргон, аргю и молодежный сленг, становится синонимом субстандартному слову *кайф*. За указанный период появляется производные от *лафа* слова: *лахва*, *лафить*, *лафарь*. Несколько расширяется и лексическое значение слова: от значения ‘награда’, ‘дар’ (XVI век) к ‘удача’, ‘счастье’, (XIX века – XX) и к XXI веку начинает обозначать и ‘синекура’, и ‘отдых’, и ‘беззаботная жизнь’.

Наращение семантики происходило, скорее всего, следующим образом: фураж > солдатское жалование, паёк > выгода > удача, счастье, свобода > удовольствие, беззаботная жизнь, легкая работа.

Слово в настоящее время является общеизвестным. В г. Казани имеется даже сеть ресторанов с тавтологичным названием Lafa Lounge (лафа + англ. lounge ‘праздное времяпрепровождение’). В рекламной информации о данном месте можно обнаружить развернутую дефиницию слову лафа в современном понимании, такую, какой она могла быть в словарной статье: это место, где отступают тревоги, рабочие и личные проблемы. У нас Вы можете быть самим собой. Тут все создано по вкусу и ничего не раздражает. Здесь Вы будете чувствовать себя комфортно и уютно.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.

2. Быков В. Русская феня. Словарь современного интержаргона асоциальных элементов / В. Быков. – München : Verlag Otto Sag Ner, 1992. – 173 с.

3. Грачев М. А. Словарь тысячелетнего русского аргю: 27000 слов и выражений / М. А. Грачев. – М. : Рипол Классик, 2003. – 1120 с.

4. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание / В. И. Даль. – М. : Астрель : АСТ Транзиткнига, 2006. – 348 с.

5. Елистратов В. С. Словарь русского аргю: Материалы 1980–1990 гг.: Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений / В. С. Елистратов. – М. : Русские словари, 2000. – 694 с.

6. Захарова Л. А. Словарь молодёжного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета) : учеб.-метод. пос. / Л. А. Захарова, А. В. Шуваева. – Томск : Изд. дом Томского гос. ун-та, 2014. – 126 с.

7. Зугумов З. М. Русскоязычный жаргон. Историко-этимологический, толковый словарь преступного мира / З. М. Зугумов. – М. : Книжный мир, 2015. – 728 с.

8. Кудинова Т. А. «Общий жаргон» в системе субстандарта / Т. А. Кудинова // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2010. – № 5. – С. 5.

9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

10. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. – М. : Наука, 1975. – Т. 1. – 371 с.

11. Толковый словарь уголовных жаргонов / сост. В. П. Дубягин, А. Г. Бронников, Г. В. Боровкова, К. С. Достанбаев, Д. И. Пухов, А. С. Коршунов, А. И. Леонов, В. П. Дихтеренко; под общ. ред. Ю. П. Дубягина и А. Г. Бронникова. – М. : Интер-Омнис, 1991. – 208 с.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем., доп. О. Н. Трубачева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Прогресс, 1986. – Т. 2. – 672 с.

References

1. Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo iazyka / ed. S. A. Kuznetsov. SPb.: Norint, 2000. 1536 p.

2. Bykov V. Russkaia fenja. Slovar' sovremennogo interzhargona asotsial'nykh elementov. München: Verlag Otto Sag Ner, 1992. 173 p.
3. Grachev M.A. Slovar' tysiacheletnego russkogo argo: 27000 slov i vyrazhenii. M.: Ripol Klassik, 2003. 1120 p.
4. Dal' V.I. Bol'shoi illiustrirovannyi tolkovyi slovar' russkogo iazyka: sovremennoe napisanie. M.: Astrel': AST Tranzitkniga, 2006. 348 p.
5. Elistratov V.S. Slovar' russkogo argo: Materialy 1980–1990 gg.: Okolo 9000 slov, 3000 idiomaticheskikh vyrazhenii. M.: Russkie slovari, 2000. 694 p.
6. Zakharova L. A., Shuvaeva A. V. Slovar' molodezhnogo slenga (na materiale leksikona studentov Tomskogo gosudarstvennogo universiteta). Tomsk: Tomsk State University Publ., 2014. 126 p.
7. Zugumov Z. M. Russkoiazыchnyi zhargon. Istoriko-etimologicheskii, tolkovyi slovar' prestupnogo mira. M.: Knizhnyi mir, 2015. 728 p.
8. Kudinova T. A. «Obshchii zhargon» v sisteme substandarta // Informatcionnyi gumanitarnyi portal «Znanie. Ponimanie. Umenie». 2010. № 5. P. 5.
9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii / Rossiiskaia akademiia nauk. Institut russkogo iazyka im. V.V. Vinogradova. 4th ed. M.: Azbukovnik, 1999. 944 p.
10. Slovar' russkogo iazyka XI–XVII vv. : in 28 vol. M.: Nauka, 1975. Vol. 1. 371 p.
11. Tolkovyi slovar' ugovolnykh zhargonov / sost. V. P. Dubiagin, A. G. Bronnikov, G. V. Borovkova, K. S. Dostanbaev, D. I. Pukhov, A. S. Korshunov, A. I. Leonov, V. P. Dikhterenko / ed. Iu. P. Dubiagina, A. G. Bronnikova. – M.: Inter-Omnis, 1991. 208 p.
12. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo iazyka : in 4 vol. / per. s nem., dop. O. N. Trubacheva. 2nd ed. M.: Progress, 1986. Vol. 2. 672 p.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.А. Локтионова

al_chura@mail.ru

ДС № 82 «Улыбка»

Аннотация. В статье описываются понятия эмоциональный интеллект, эмоции как важный инструмент взаимодействия с окружающей средой. Эмоциональный интеллект способствует развитию социальных взаимодействий, позволяя поставить себя на место других людей. Эмоции помогают интерпретировать чувства других людей и предсказывать их действия. Автором описаны основные направления обеспечивающие создание необходимых условий для развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, межличностные отношения, психика, обучение

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOLERS WITHIN THE FRAMEWORK OF PROBLEM LEARNING TECHNOLOGY

A.A. Loktionova

al_chura@mail.ru

KG № 82 «Ulyibka»

Abstract. The article describes the concepts of emotional intelligence, emotions as an important tool for interacting with the environment. Emotional intelligence promotes the development of social interactions, allowing you to put yourself in the shoes of other people. Emotions allow you to interpret other people's feelings and predict their actions. The author of providing the opportunity to create the necessary conditions for the development of emotional intelligence in preschool age.

Keywords: emotional sphere, interpersonal relations, psyche, training

Концепция эмоционального интеллекта активно развивается в рамках зарубежной и отечественной психологии. Анализ концептуальных подходов к проблеме развития эмоционального интеллекта дает нам основание сделать вывод о том, что особую важность приобретает развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и все более сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Эмоциональная сфера играет важную роль в жизни детей, помогая им полнее и глубже воспринимать действительность, реагировать на нее. В старшем дошкольном возрасте складываются основные психические новообразования: качественное изменение содержания аффектов, возникновение особых форм сопереживания, сочувствия другим людям, развитие эмоциональной децентрации. Этому способствует появление эмоционального предвосхищения, дающее возможность ребенку не только предвидеть, но и переживать отдельные последствия своей деятельности, поступков, прочувствовать их смысл как для себя, так и для окружающих.

Под эмоциональным интеллектом старшего дошкольника понимается интегративная способность личности, проявляющаяся в идентификации, осмыслении и регулировании эмоций, использовании эмоциональной информации в качестве основы для мышления и принятия решений. Структура эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на создание условий развития ребенка, его позитивной социализации, личностного развития на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками. В практику дошкольного образования вводятся задачи, направленные на развитие у детей социального и эмоционального интеллекта. Человек с развитым социальным и эмоциональным интеллектом более успешен в общении, игре, учебе, творчестве, профессии. Он умеет радоваться жизни, открыт миру и внутренне свободен.

В нашем дошкольном учреждении были выбраны основные направления, обеспечивающие создание необходимых условий для эффективного развития эмоционального интеллекта.

1. Групповые занятия, семинары и тренинги с работниками ДОУ и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте и его компонентах, а также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей, через отработку различных приемов и техник, имеющих практическую значимость в развитии эмоционального интеллекта детей; моделирование возможных проблемных ситуаций, возникающих в разных видах деятельности. Данная форма обучения позволяет выработать стратегии межличностного взаимодействия, отрабатывать и закреплять их на поведенческом уровне.

В старшем дошкольном возрасте в ходе групповых занятий используются следующие методы и формы работы: групповая дискуссия, аналитическая работа в малых группах, сравнительный анализ в парах и тройках, элементы ситуационно-ролевых игр, психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика), составление сказок и рассказов; игры и задания, направленные на развитие произвольности; имитационные игры; игровые обучающие ситуации сочетание интерактивных игровых методов и методов, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

2. Индивидуальное консультирование всех участников образовательного процесса. Чтобы ребёнок научился понимать эмоции других людей, педагогу необходимо создать такую ситуацию, в которой ребенок смог бы прочувствовать эти эмоции. Одним из методов решения данной проблемы является сказка. Сказка для ребенка – это как сознательное, так и подсознательное средство обучения социально-нравственным правилам. Её можно прочитать, обыграть, можно озвучить самостоятельно, а для развития творческих способностей и передачи наиболее яркой окраски эмоционального состояния героя, можно предложить ребенку подобрать звуковое сопровождение из предметов обихода. Сказка помогает развивать способность к сопереживанию, учит определять эмоциональное состояние героев через их поступки, жесты, мимику.

Игрушки и игровые предметы, используемые в ходе игр, занятий, способствуют:

- моделированию и проигрыванию различных эмоционально значимых для ребёнка ситуаций взаимодействия с родителями и сверстниками, а также другими взрослыми вне семьи (ситуации конфликта, наказания, поощрения и др.);

- личностному росту (уверенности в себе, целенаправленности поведения, развитию позитивного образа «Я», рефлексивности, преодолению страхов и тревожности и др.).

Одной из современных технологий, способных реализовать поставленные цели является кейс-метод. Кейс-метод относится к современным педагогическим технологиям проблемного обучения. Это не только информационный накопитель и особая форма организации учебного материала, но прежде всего основа партнёрской деятельности взрослого с детьми (педагога с воспитанниками, родителя с ребёнком).

Суть кейс-метода в работе с детьми заключается в том, чтобы стимулировать их познавательную активность через практическую деятельность. При этом любая моделируемая или реальная ситуация должна предполагать несколько вариантов решений и быть максимально приближена к личному опыту детей.

Литература

1. Барташников А. А. Учись играя: тренировка интеллекта / А. А. Барташников, И. А. Барташникова. – Харьков, 1997.
2. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет / А. З. Зак. – М., 1996.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб., 2002.

References

1. Bartashnikov A. A., Bartashnikova I. A. Uchis': trenirovka intellekta. Khar'kov, 1997.
2. Zak A. Z. Razvitiye intellektual'nykh sposobnostey u detey 6–7 let. M., 1996.
3. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. SPb., 2002.

**КОНЦЕПЦИЯ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ В. ВУЛФ
«МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»**

Е.Ю. Макарова

e_makarova@ksu.edu.ru

Костромской государственный университет

Аннотация. В данной статье рассмотрена концепция хронотопа М. Бахтина в тексте романа Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй». На основе концепции были отобраны и проанализированы примеры особенностей хронотопа, являющихся неотъемлемой частью анализа произведений эпохи модернизма. В результате проделанной сплошной выборки и последующего анализа текста романа мы сделали вывод, что, несмотря на контраст героев из разных слоев общества, их объединяет единый пространственно-временной континуум, регулируемый хронотопом. Вирджинии Вулф удалось точно и правдиво передать атмосферу 1923 года, так как она являлась непосредственным свидетелем происходящих в стране и мире событий.

Ключевые слова: хронотоп, пространство, время, модернизм, поток сознания, М. Бахтин, В. Вулф

**THE CONCEPT OF CHRONOTOPE IN THE NOVEL
“MRS DALLOWAY” BY V. WOOLF**

E.Yu. Makarova

e_makarova@ksu.edu.ru

Kostroma State University

Abstract. This article deals with the concept of chronotope in the text of the novel "Mrs. Dalloway" by Virginia Woolf. Certain characteristics of chronotope exemplifying these concepts were selected and analyzed, the former serving as an integral part of the analysis of works of the modern era. As a result of a continuous sampling and subsequent analysis of the text of the novel,

we concluded that despite the contrast of the characters from different social classes, they are united by a single spatio-temporal continuum regulated by the chronotope. Virginia Woolf managed to accurately and truthfully convey the atmosphere of 1923, as she was a direct witness to the events taking place in the country and the world at that time.

Keywords: *chronotope, space, time, modernism, stream of consciousness, M. Bakhtin, V. Woolf*

В современном мире существует неизмеримое множество концепций, применимых к анализу романов эпохи модернизма. Одной из наиболее известных является концепция хронотопа М.М. Бахтина, на основе которой нами было проведено собственное исследование.

Любой роман имеет свое время – нереальное, изолированное, лишённое активных человеческих измерителей. Однако время романа, прежде всего, должно быть отражено в единстве и взаимосвязи его с пространством, образующим так называемый «хронотоп».

Данный термин был введен Бахтиным [1, с. 247] и означает пространственно-временные отношения в культуре, которые взаимосвязаны эстетической формой и историей. Категории пространства и времени и их применение к эмпирическому миру являлись центральной темой теории познания И. Канта [2, с. 256]. Согласно его теории, пространство и время составляют фундаментальную характеристику того, как мы воспринимаем мир, и являются необходимыми условиями мышления.

Для Бахтина, однако, эти категории являются частью мира объективной действительности и поэтому имеют лишь полу-трансцендентный характер. Каждая эпоха характеризуется определенными ощущениями пространства и времени. Термин «хронотоп» впервые был упомянут выдающимся ученым и философом А.А. Ухтомским на лекции в 1925 году [3, с. 238], на которой также присутствовал Бахтин. Под хронотопом Ухтомский понимал цельность пространства и времени. Представление о хронотопичности мира Ухтомский позаимствовал из концепции пространственно-временного континуума в квантовой механике и теории относительности.

Бахтин [1, с. 250–258] стремился доказать, что пространственно-временная картина мира является организационным центром того или иного сюжетного события художественного произведения. Хронотопы

имеют важное сюжетное значение, так как именно в них завязываются и развязываются сюжетные узлы.

В литературе хронотоп имеет еще одно не менее важное значение – жанровое. Жанровые разновидности определяются непосредственно пространственно-временными рамками создающегося художественного произведения, в котором ведущую роль играет именно время. Если бы пространственно-временная картина романа совпала с хронотопом читателя, то он превратился бы для него в реальное событие.

Время – это своеобразная незавершенная современность [1, с. 388–389], то есть в историческом романе восприятие мира передается с точки зрения современника, а пространство – возможная зона контакта автора и читателя.

Также Бахтин [1, с. 287–289] отмечает, что хронотоп антропоцентричен, то есть в его центре стоит человек и его отношения с другими, благодаря которым и происходит осмысление и единение пространства и времени.

Каждой эпохе соответствует свой хронотоп и определяемый им образ человека. Виды художественных образов имеют пространственно-временные характеристики, что говорит о хронотопе как структурном компоненте образа. К примеру, описание комнаты героя (пространство), его возраст (время) вносят важный вклад в создание и прочтение художественного образа. Важно отметить, что особенности образа зависят от социокультурной среды персонажа, от его личностных качеств, от специфики сознания и эстетического опыта читателя.

Таким образом, категория пространства и времени является важным структурным компонентом художественного образа, проявляясь в ее объективном, субъективном и непосредственном содержании, также в его эстетическом значении. В современных литературных исследованиях понятие «хронотоп» обретает все большее значение как наиболее устойчивая категория художественного произведения.

Материалом нашей статьи послужил роман известной британской писательницы Вирджинии Вулф «Mrs. Dalloway» [4]. В рамках исследования мы рассмотрели данное произведение на наличие в нем хронотопа, основываясь на понятиях и аспектах, разработанных Бахтиным.

“Mrs. Dalloway” является примером романа, в котором был применен хронотоп. В. Вулф сжимает соотношение пространства и времени, таким

образом, повествование сосредоточено на отношениях персонажей в романе, которые объединены принадлежностью к одному и тому же пространству и времени. Хронотоп крайне важен для понимания и анализа данного литературного произведения, поскольку он углубляется в свои пространственные и временные показатели, чтобы передать полную картину истории.

Действие романа «Mrs. Dalloway» происходит в послевоенное время в Лондоне июньским днем 1923 года. Такой вывод читатель может сделать благодаря особым «указателям» времени и места происходящих событий. В нашей работе мы рассмотрели оба аспекта хронотопа, а также их взаимосвязь с внешними и внутренними качествами героев, подтверждающие данный факт.

1. Пространственный аспект

Данный аспект хронотопа в романе иллюстрируется при помощи описаний места действия сюжета – Лондона, его достопримечательностей, зданий, парков и т.д., а также жителей города, среди которых живут и сами персонажи произведения «Mrs. Dalloway».

- *«It was precisely twelve o'clock; twelve by **Big Ben**; whose stroke was wafted over the northern part of **London**; blent with that of other clocks, mixed in a thin ethereal way with the clouds and wisps of smoke, and died up there among the seagulls — twelve o'clock struck as Clarissa Dalloway laid her green dress on her bed, and the Warren Smiths walked down **Harley Street** [4; с. 67]»*

- *«There's a fine young feller aboard of it, Mrs. Dempster wagered, and away and away it went, fast and fading, away and away the aeroplane shot; soaring over **Greenwich** and all the masts; over the little island of grey churches, **St. Paul's** and the rest till, on either side of **London**, fields spread out and dark brown woods where adventurous thrushes hopping boldly, glancing quickly, snatched the snail and tapped him on a stone, once, twice, thrice [4; с. 20]»*

- *«She respected these **Englishmen**, and wanted to see **London**, and the English horses, and the tailor-made suits, and could remember hearing how wonderful the shops were, from an Aunt who had married and lived in **Soho** [4; с. 63]»*

Кроме Лондона также упоминаются и другие города Англии, деревни, реки, которые упоминаются персонажами романа в их речи или мыслях, воспоминаниях, описании их прошлой жизни.

- «*He saw her most often in the country, not in London. One scene after another at **Bourton** [4; с. 110]...*»

- «*It was not very profound – only to the effect that London was crowded; had changed in thirty years; that Mr. Morris preferred **Liverpool** [4; с. 114]*»

- «*It might be possible, Septimus thought, looking at **England** from the train window, as they left **Newhaven**; it might be possible that the world itself is without meaning [4; с. 63]*»

- «*And everywhere, though it was still so early, there was a beating, a stirring of galloping ponies, tapping of cricket bats; **Lords, Ascot, Ranelagh** and all the rest of it [4; с. 4]*»

Данные примеры определенно указывают на тот факт, что сюжет романа действительно совпадает с реальными происходящими в 1923 году событиями.

2. Временной аспект

Как было упомянуто ранее, действие романа «Mrs Dalloway» разворачивается в послевоенное время июньским днем 1923 года. В тексте приводятся описания природы и климата, а также все то происходящее вокруг, что свойственно Лондону в летнее время, передающие особенности временного промежутка романа. Так Вулф воссоздает цельную атмосферу Лондона с целью полного вовлечения в него читателя. Например:

- «*In people's eyes, in the swing, tramp, and trudge; in **the bellow and the uproar; the carriages, motor cars, omnibuses, vans, sandwich men shuffling and swinging; brass bands; barrel organs; in the triumph and the jingle and the strange high singing of some aeroplane overhead** was what she loved; **life; London; this moment of June** [4; с. 3]*»

- «*It was **June**. And everywhere, though it was still so early, there was a beating, a stirring of galloping ponies, tapping of cricket bats [4; с. 4]*»

- «*But how strange, on entering the Park, **the silence; the mist; the hum; the slow-swimming happy ducks; the pouched birds waddling** [4; с. 4]*»

- «*The speed of the morning traffic slackened, and **single carts rattled carelessly down half-empty streets**. In Norfolk, of which Richard Dallo-*

way was half thinking, a soft warm wind blew back the petals; confused the waters; ruffled the flowering grasses [4; с. 81]»

Более того, автор стремится воссоздать атмосферу Лондона посредством частого упоминания королевской семьи, правящей Англией на момент действия романа, их занятиями в летний день, значимости для населения Лондона и их неумолимого желания личной встречи со столь уважаемыми лицами страны. Например:

- «*It was June. The King and Queen were at the Palace* [4; с. 4]»
- «*But nobody knew whose face had been seen. Was it the Prince of Wales's, the Queen's, the Prime Minister's? Whose face was it? Nobody knew* [4; с. 10]»
- «*But Lucrezia herself could not help looking at the motor car and the tree pattern on the blinds. Was it the Queen in there — the Queen going shopping* [4; с. 11]?»
- «*A small crowd meanwhile had gathered at the gates of Buckingham Palace. Listlessly, yet confidently, poor people all of them, they waited; looked at the Palace itself with the flag flying* [4; с. 14]»

Наиболее важным указателем времени действия романа является тот факт, что население Лондона пережило войну и до сих пор испытывает депрессивные состояния, порой и умственные расстройства, приводящие к суицидальным мыслям. Тем не менее, большинство людей испытывают радость и счастье от того, что война закончилась, и наслаждаются жизнью в прекрасный и спокойный летний день.

- «*It was the middle of June. The War was over; thank Heaven — over* [4; с. 4]»
- «*He sang. Evans answered from behind the tree. The dead were in Thessaly, Evans sang, among the orchids. There they waited till the War was over, and now the dead, now Evans himself* [4; с. 50]»
- «*The War had taught him. It was sublime. He had gone through the whole show, friendship, European War, death, had won promotion, was still under thirty and was bound to survive. He was right there* [4; с. 62]»

Таким образом, приведенные выше примеры указывают на тот факт, что сюжет романа действительно совпадает с реальными происходящими в 1923 году событиями, переживаниями населения Лондона, пережившего войну и наслаждающимся в данный момент тишиной и миром

над головой. Упоминание соответствующих лету в Лондоне климатических условий и правящих монархов подтверждает данный факт. Несмотря на то, что действие романа разворачивается в течение одного дня, Вулф удалось создать своеобразный неповторимый континуум, в котором читатель проживает вместе с главными героями этот день и прежде испытанные ими события и моменты, проникается к ним пониманием и сочувствием. К тому же, к концу романа, пропустив эмоции героев сквозь призму собственного восприятия, у читателя возникает ощущение, что он знает Клариссу и всех ее гостей не первый день.

Взаимосвязь пространственного и временного аспектов в романе происходит непосредственно в самих персонажах, которые являются проявлением духа времени 20-х годов 20-го столетия. Хронотоп отражен во внешних и внутренних особенностях героев, которые мы рассмотрели в данной научной работе на основании выше изложенных аспектов времени и пространства.

3. Внешние и внутренние особенности:

1. Внешний вид персонажей, их предпочтения, отношение к собственному и противоположному слоям общества.

- «*She must go home. **She must dress for dinner. But what was the time? — where was a clock** [4; с. 98]?»*

- «*But she could remember going cold with excitement, and **doing her hair in a kind of ecstasy** (now the old feeling began to come back to her, as she took out her **hairpins**, laid them on **the dressing-table**, began to **do her hair**) [4; с. 25]»*

- «*Her **evening dresses** hung in the cupboard. Clarissa, plunging her hand into **the softness**, gently detached **the green dress** and carried it to the window. By artificial light **the green shone**, but lost its colour now in the sun [4; с. 27]»*

- «*She **respected these Englishmen**, and wanted to see London, and **the English horses**, and **the tailor-made suits**, and could remember hearing how wonderful the shops were, from an Aunt who had married and lived in Soho [4; с. 63]»*

- «*Yes, Miss Kilman stood on the landing, and wore a **mackintosh**; but had her reasons. First, it was **cheap**; second, she was **over forty**; and **did not, after all, dress to please**. She was **poor**, moreover; **degradingly poor** [4; с. 88]»*

- «*How nice it must be, she said, in the country, **struggling**, with that **violent grudge** against the world which had **scorned her, sneered at her, cast her off, beginning with this indignity — the infliction of her unlovable body which people could not bear to see.** [4; с. 92]»*

Из выше приведенных примеров можно сделать следующий вывод: главная героиня Кларисса и ее дочь относятся к высшим слоям общества, так как в их доме, расположенном в одном из фешенебельных и богатых районов города, принято устраивать званые ужины и соответствующе к ним подготавливаться и одеваться. Их костюмы и платья пошиты на заказ портным. Они с энтузиазмом рассматривают витрины магазинов и не скупятся на дорогие наряды и предметы убранства для дома. Они с уважением относятся к английской аристократии и презрительно к низшим слоям общества.

Говоря о персонажах, по положению в обществе расположенных ниже Клариссы и ее приближенных, можно указать на следующие особенности: они (например, мисс Килман) крайне бедны, одеваются в дешевую одежду, внешний вид которой не производит благоприятного впечатления. Они видят, какие эмоции испытывают по отношению к ним высшие слои общества – презрение, унижение, насмешка. Они признают свою несостоятельность, обезображенность, контрастирующую с внешним обликом богатых. Их жизнь по большому счету сосредоточена не на приемах и званых ужинах, а на поисках пропитания, дабы пережить еще один день их несовершенной жизни.

4. Род деятельности и увлечения

В данном пункте приведены примеры деятельности и увлечений персонажей романа «Mrs. Dalloway», которые так же, как и в предыдущем пункте, являются указателями принадлежности героев к определенному слою общества.

- «*That was her feeling — **Othello's feeling**, and she felt it, she was convinced, as strongly as **Shakespeare** meant **Othello** to feel it [4; с. 25]!»*

- «*It was the state of the world that interested him; **Wagner, Pope's poetry**, people's characters eternally, and the defects of her own soul [4; с. 6]»*

- «*And all the time **they argued, discussed poetry, discussed people, discussed politics** (she was a Radical then) [4; с. 110]»*

- «*Not a straw, she thought, going on up Bond Street to a **shop where they kept flowers for her when she gave a party** [4; с. 8]»*

- «*Dr. Holmes had told her to make him notice real things, go to a music hall, play cricket — that was the very game, Dr. Holmes said, a nice out-of-door game, the very game for her husband* [4; с. 18]».
- «*Sir Harry chaffed Clarissa about her party. He missed his brandy* [4; с. 125]».

Основываясь на данных примерах, нами был сделан следующий вывод: представители аристократии весьма начитаны, почитают творчество таких известных поэтов, как Шекспир и Поуп. Они разбираются в политических вопросах, которые являются популярным предметом обсуждения на тщательно подготовленных званых приемах. Кроме того, они увлеченно посещают мюзик-холлы, играют в крикет, предпочитают дорогие винные сорта и т.д. Как было сказано ранее, к представителям своего слоя они относятся с уважением и почтительностью.

Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что, несмотря на контраст героев из разных слоев общества, представленных в романе «Mrs. Dalloway», их объединяет единый пространственно-временной континуум. Каждый герой по-своему уникален, однако их особенности соответствуют духу времени 1923 года. Важным также является тот факт, что героям характерно единство эмоционального выражения, что представлено автором в тексте посредством полифонии и потока сознания. Единственным различием является лишь то, что герои, благополучно пережившие войну и не испытывавшие чрезмерного страха, стали больше ценить жизнь и наслаждаться каждым прожитым днем. В свою очередь люди, потерявшие на войне близких или лично пережившие все ужасы сражения, потеряли веру в Бога и утратили интерес к жизни как таковой.

Таким образом, Вирджиния Вулф точно и безошибочно передала атмосферу 1923 года, так как сама являлась свидетелем происходящих в стране и мире событий. Единство событий послевоенного времени и повседневной жизни регулируется хронотопом, с целью наиболее точно и правдиво передать развитие сюжета в романе.

Литература

1. Бахтин М. М. Теория романа / М. М. Бахтин. – М. : Русские языки. Языки славянской культуры, 2012. – 880 с.
2. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант – М. : Чоро, 1994. – 856 с.

3. Ухтомский А. А. О хронотопе / А. А. Ухтомский // Доминанта. – СПб. : Питер, 2002. – 448с.

4. Woolf V. Mrs. Dalloway. – Feedbooks, 2013. – Режим доступа: <http://www.feedbooks.com/book/1231/mrs-dalloway>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. англ.

References

1. Bakhtin M.M. Teorija romana [Theory of the Novel]. Moscow, Russkie jazyki. Jazyki slavjanskoj kul'tury [Russian languages. Languages of Slavic culture], 2012, 880 p. (In Russ.)

2. Kant I. Kritika chistogo razuma [The Critique of Pure Reason], Moscow, Choro, 1994, 856 p. (In Russ.)

3. Ukhtomskij A. A. O chronotope [About Chronotope] Dominanta, Saint-Petersburg, 2002, 448 p. (In Russ.)

4. Woolf V. Mrs. Dalloway. Feedbooks, 2013. Available at: <http://www.feedbooks.com/book/1231/mrs-dalloway>.

УДК 81.25

СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ

М.Б. Махарова

mmakharova2015@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Аннотация. Женский образ в литературе является объектом пристального внимания исследователей. В китайской литературе характеристика женских образов представлена достаточно разнообразно и ярко. В данной статье анализируются синтаксические и лексические средства создания в стихотворениях женских образов.

Ключевые слова: китайская литература, китайская поэзия, женский образ, женская красота

SYNTAXIC AND LEXIC MEANS OF CREATING A WOMAN'S IMAGE IN CHINESE POETRY

M.B. Makharova

mmakharova2015@mail.ru

Banzarov Buryat State University

Abstract. *The female image in literature is the object of close attention of researchers. In Chinese literature, the characteristics of women are formed in a rather varied and vivid way. This article analyzes the syntactic and lexical means of creating female images in poems.*

Keywords: *Chinese literature, Chinese poetry, female image, female beauty*

Одними из самых распространенных языковых средств используемых китайскими поэтами при описании женщины были: метафора, сравнение и метонимия.

– Фу (赋) прямое изложение, описание – «Излагать событие и прямо о нем говорить»; это описание, дескрипция.

– Би (比) – непосредственно сравнение, также можно идентифицировать с прозрачной метафорой и даже аллегорией.

– Син (兴) схож с метафорой или аллегорией, под «син» обычно понимается прием психологического параллелизма, употребленный в начале строфы, где образ, взятый из мира природы, сопоставляется с образом из мира человека.

В произведении «Песнь приветствия невесте короля Вана» «关雎» – повествует о свадьбе Вэнь-вана (文王), неизвестный автор использует такие стилистические приемы, как метафора и сравнение. Он сравнивает бедующих супругов со «скопой»: «鸠关雎鸠».

Песнь приветствия невесте Вана

Заливается пением скопы, на речном островке не большом
И скромна и красива невеста, прекрасно подходишь ты мне,

Ажурный золото-цветник по всем берегам порос,
Ты прекрасна и скромна,
словно девушка из моих грез
Я во сне и наяву твой образ в памяти держу
Метаюсь в постели, все никак не усну
Повсюду золотоцветника цветки
Я их нарву тебе сполна, о как прекрасна ты, и так мила!
Я их как дар тебе отдам
Звучат пусть колокол и барабан.

Скопа – это редкая хищная птица, когда скопы образуют пару, то остаются вместе на всю жизнь. Таким образом, птица имеет что-то общее с принцем и дамой, отмечаемой в стихотворении. Для описания образа невесты автор использует эпитеты «красивая и скромная девушка» «窈窕淑女». В этих строфах используется *син* (兴), то есть изображение скоп, ухаживающих друг за другом на островках в потоке, – это метафора на будущую жизнь Вэнь-вана и его красивой и доброй невесты.

В произведении «Насекомые в траве» «草虫» описываются глубинные переживания лирической героини. Оно состоит из трех строф, представляющих собой трехстишия. Во вторых и третьих строках используется анафора «亦既见止，亦既覯止». В конце каждой второй строки строфы можно наблюдать градацию: «忧心忡忡», «忧心惴惴», «我心伤悲». Сначала девушка испытывает беспокойство, которое перерастает в тоску и в конце сердце разбито и полно страданий.

Стрекогут насекомые в траве

Стрекогут насекомые и прыгают кузнечики в траве,
Не видела мужа так давно, и беспокойство все меня не покидает.
Ах если б только свидеться мне с ним, к нему прижаться сразу,
Но на душе моей сейчас лишь только грусть и только лишь тоска.
На южные горы восходя, мечтаю лишь увидеть и обнять тебя,
Но окружает лишь папоротника листва.

Срываю листья, почему тебя долго нет?
Если бы только свиделась, я бы вмиг прижалась к тебе.
Все хожу я по южным горам, и папоротника листья срываю
Мужа все еще нет, и от этого сердце страдает.
Если бы только свиделась, к тебе я сразу прижмусь,
И сердце покинула бы грусть.

В первой строфе говорится о том, что девушка наблюдает за насекомыми в траве и слышит их стрекотания, пение насекомых сопровождают переживаниям покинутой женщины, она очень скучает по мужу, с которым они давно в разлуке.

Во второй и третьей строфах описывается, как девушка поднимается на южные горы в надежде увидеть возвращающегося мужа, она представляет, как обнимает его после долгой разлуки, но все, что она видит, это отцветающий папоротник. Девушка собирает папоротник и тоскует по мужу еще сильнее.

Сун Юй в своем произведении «Святая фея» «神女», подробно описывает женскую красоту, воспекает небожительницу.

В произведении используется притяжательная частица «之», при восхищении, восклицании и в риторических вопросах – частица «乎», для гиперболизации красоты феи используется усилительная частица «兮» «夫何神女之姣丽兮, 含阴阳之渥饰...».

При описании богини автор использует различные метафоры и сравнения: «Брови красиво изогнуты порхающие крылья мотылька» «眉联娟以蛾扬兮», «губы алая киноварь» «朱唇地其若丹».

Эмоции, которые испытывает главный герой, описания быта, большое внимание к деталям, – все это дополняет образ прекрасной феи и формирует атмосферу, которая охватывает весь текст.

Цао Чжи изобразил свой идеал женщины как возвышенный, прекрасный и потому невозможный. Между человеком и бессмертной феей не может быть любви — это только мечта, манящая и недоступная,

окрашенная сожалением и грустью. Любовь в поэме — это также выражение свободы чувств, которую воспевал поэт. Произведение относится к жанру фу, оно чувственно, эмоционально, наполнено символикой и эстетизмом.

Стоит заметить, что поэт Цао Чжи часто использует женские образы, в которых показывает не только красоту небожительниц, но и обиду на брата после политического удара. Так, в своем стихотворении «七哀诗» «Семь печалей» поэт через образ жены странника с помощью параллелизма и метафоры автор сравнивает свое несчастье с несчастьем брошенной жены, а напряженность отношений между ним и императором Цао Пи – с печалью после расставания между мужем и женой.

Семь печалей

Освещает высокую башню яркая луна,
Колеблются медленно блики.
Сидит в этой башне женщина, что грусти полна
Тяжки вздохи ее нескончаемой печали,
Но о ком же вздыхает она,
Говорят, что странника жена
Мужа нет уже вот 10 лет...
В постоянном одиночестве она.
Муж легок как дороги пыль,
Она как ил в глубинах рек
Воссоединятся ли когда-нибудь они?
Южным ветром хочется ей стать
В душе мужа поселиться на веки
Но не хочет муж ее в объятья принять...
На кого же опереться ей теперь?

Для описания несоответствия мужа и жены Цао Чжи использует такое сравнение: «Муж легок как дороги пыль, она как в глубинах реки ил». «君若清路尘，妾若浊水泥». Все стихотворение пронизывают горечь и печаль, образы «сияющей луны» (明月), «высокой башни» (高楼)

и «тоскующей женщины» (思妇), созданные Цао Чжи, в дальнейшем неоднократно использовались в произведениях других поэтов для выражения чувства обиды. В конце стихотворения мысли покинутой женщины сравниваются с ветром «愿为西南风». Образ ветра в конце стихотворения и сияющая луна в начале стали символами одиночества и грусти.

В классической китайской поэзии, особенно в стихах, изображающих жизнь женщин и их взгляды на своих мужей или любовников, которых нет рядом, часто упоминается мебель и вещи, используемые ежедневно, такие как зеркала, свечи, предметы туалета и так далее. Например, Ли Шаньинь, известный поэт династии Тан, написал много стихов о любви, в которых фигурируют женские образы.

В одном из стихотворений «Без названия» «无题四首. 其一» есть метонимия «来是空言去绝踪», и это в строке «蜡照半笼金翡翠», что означает «свет свечи»: «Освещает половину стеганого одеяла, вышитого золотым зимородком». Точно так же «вышитый гибискус» «绣芙蓉» является метонимией на занавески с вышитым гибискусом и переводится как «Запах мускусных духов проплывают через вышитый гибискус (шторы)» «麝熏微度绣». Из описания быта, в котором находится девушка, складывается более полная картина ее образа.

Помимо описания образа женщины через интерьер, поэт использует метафоры, сравнения и параллелизм. Например, в стихотворении посвященном Чаньэ «嫦娥» есть строфы: «嫦娥应悔偷灵药, 碧海青天夜夜心» – «Лазурное небо сливается с морем, она каждую ночь убивается горем». То есть подобно тому, как небесная лазурь и море становятся неделимыми, так и Чаньэ и её горе слились воедино.

Чаньэ

Отображается в ночи

Лишь тень свечи

И словно в реке постепенно

Тонули звезды все.

Украла эликсир Чанъэ,
Сгорает в огне сожаления.
Лазурное небо сливается с морем,
И каждую ночь она страдает от горя.

Поэт Дай Фугу (1167–1248) вёл образ жизни аскета и покинул жену, через десять лет после смерти жены посвятил ей стихотворение «木兰花慢» «Хрупкие цветы магнолии», в котором оплакивал ее судьбу.

Хрупкие цветы магнолии

Где та печальная луна, что плавает среди облаков?
В том скрытом мире за восточной стороной...
Увижусь ли я там с тобой?
За пределами неба, где царит пустота,
Осенний ветер могучий унесет ли туда?
Ты теперь как луна – словно зеркало в небе...
И женою теперь не быть тебе ни чьей.
Обратно не вернуться сквозь неба океаны
Где тысячи китов, бояться их не стану,
Там небожителей нефритовый дворец.
Смогу ли став амфибией приплыть к тебе?
Не потону там я.
Если дао мое невредимо, почему же свернул я мимо?

Автор задается вопросом «可怜今夕月，向何处，去悠悠?» Где та печальная луна, что плавает среди облаков?

Луна используется в качестве метафоры. «Печальная» луна скрылась, то есть вечно тоскующая по мужу жена умерла. Большая часть строк содержит вопросы, которыми задается поэт: «别有人间，那边才见，光景东头» В том скрытом мире за восточной стороной, увижусь ли я там с тобой? «天外，空汗漫，但长风浩浩送中秋?» За пределами неба, где царит пустота, осенний ветер могучий унесет ли туда? Все строки пронизывает

скорбь, чувство вины, автор не знает, сможет ли он еще встретиться со своей возлюбленной в загробном мире.

При описании женских образов поэты часто использовали образность и символику, параллелизм, различные аллюзии, ссылки на предыдущую литературу или известный народный материал, метафоры, аллегории и сравнения. Все это является ключом к пониманию женских образов, изображенных авторами. Детализация в описании окружающей реальности играла важную роль в изображении переживаний лирической героини и её настроения. Многие поэты в своих стихотворениях делились собственными ощущениями, переживаниями и чувствами.

Литература

1. Алексеев В. М. Китайская литература: Избранные труды / В. М. Алексеев. – М. : Наука, 1978. – С. 595.
2. Васильев В. П. Очерк истории китайской литературы / В. П. Васильев // Всеобщая история литературы. – Санкт-Петербург, 1880.
3. 漢語大詞典. 羅竹風主編. 13 卷. 上海 : 大詞典出版社 Hanyu da cidian. Luo Zhufeng zhubian. 13 juan. Shanghai: Dacidian chubanshe = Энциклопедический словарь китайского языка : в 13 т. / под ред. Ло Чжу-фэна. – Шанхай : Изд-во словарей китайского языка, 1991. – Т. 7. – С. 1554 .

References

1. Alekseyev V. M. Kitayskaya literatura: Izbrannyye trudy. M.: Nauka, 1978. P. 595.
2. Vasil'yev V.P. Ocherk istorii kitayskoy literatury // Vseobshchaya istoriya literatury. Sankt-Peterburg, 1880.
3. 漢語大詞典. 羅竹風主編. 13 卷. 上海 : 大詞典出版社 Hanyu da cidian. Luo Zhufeng zhubian. 13 juan. Shanghai: Dacidian chubanshe = Entsiklopedicheskiy slovar' kitayskogo yazyka: in 13 vol. / ed. Lo Chzhu-fen. Shankhay: Izd-vo slovarey kitayskogo yazyka, 1991. Vol. 7. P. 1554.

**ИНТЕГРАЛЬНЫЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ЗНАЧЕНИЙ
ЛЕКСИЧЕСКИХ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «БОЛЕЗНЕННОЕ СОСТОЯНИЕ»**

О.П. Мотина

lelikka@mail.ru

Башкирский государственный университет

Аннотация. В данной статье приведены результаты компонентного анализа лексико-фразеологических единиц семантического поля «болезненное состояние» в английском и русском языках. Выделены интегральный семантический признак и дифференциальные семы значений единиц, позволяющие определить четыре субполя в рамках рассматриваемого семантического поля.

Ключевые слова: семантическое поле, лексическая единица, фразеологическая единица, болезненное состояние, дифференциальный признак

**INTEGRAL AND DIFFERENTIAL SEMANTIC FEATURES
OF LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE SEMANTIC FIELD
“BAD PHYSICAL CONDITION”**

O.P. Motina

lelikka@mail.ru

Bashkir State University

Abstract. The article presents the results of the component analysis of lexical and phraseological units of the semantic field "bad physical condition" in the English and Russian languages. An integral semantic feature and differential semes of unit meanings are identified, which makes it possible to single out four subfields within the considered semantic field.

Keywords: semantic field, lexical unit, phraseological unit, bad physical condition, differential feature

Семантическое поле (СП) – термин, применяемый в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных каким-то интегральным семантическим признаком, иными словами, имеющих некоторый общий нетривиальный компонент значения. Согласно определению, данному Д.Э. Розенталь и М.А. Теленковой, семантическое поле – это «совокупность слов и выражений, образующих тематический ряд и покрывающих определенную область значений» [6, с. 376].

Теоретическое обоснование построения лексико-фразеологического поля можно найти в работе Е.А. Ножина, который предполагает, что «семантические группы лексики и фразеологии «сосуществуют», то есть подавляющим большинством общих понятий соотносятся определенные круги как лексики, так и фразеологии» [4, с. 103]. В соответствии с данной точкой зрения фразеологическое поле «*болезненное состояние*» рассматривается в данной статье как часть общего лексико-семантического поля.

Материалом исследования в данной статье послужили лексические и фразеологические единицы, составляющие семантическое поле «*болезненное состояние*» в английском и русском языках. Методом фронтального анализа из корпуса словарей MacMillan English Dictionary for Advanced Learners [8], Англо-русский фразеологический словарь А.В. Кунина [3], Словарь русского языка С.И. Ожегова [5], Пословицы русского народа Даля В.В. [2] было выделено 220 английских и 147 русских лексических единиц, а также 72 английские и 74 русские фразеологические единицы.

Элементы данного семантического поля объединены интегральным (инвариантным) признаком «*болезненное состояние*», который является организующим стержнем поля. Интегральный признак служит не только для сравнения частично сходных языковых единиц поля, но и выступает в качестве своеобразного фильтра, определяющего возможность включения того или иного слова или фразеологизма в состав данного семантического поля [7, с. 147–148].

Объединяясь в поле интегральной семьи, каждый член поля противопоставляется другому члену по дифференциальным семантическим признакам. Дифференциальный признак характеризует то особенное, что есть у лексической единицы (ЛЕ), или фразеологической единицы (ФЕ) в отличие от других единиц поля, с которыми данная ЛЕ или ФЕ связана через свои интегральные признаки.

В результате исследования СП «болезненное состояние» были установлены дифференциальные признаки, позволяющие выделить 4 субполя лексическо-фразеологических единиц:

- 1) недомогание, вызванное определенной болезнью;
- 2) внешний вид, предполагающий болезненное состояние;
- 3) болезненное состояние, граничащее со смертью;
- 4) легкое недомогание.

Принцип, положенный в основу выделения вышепредставленных субполей, – регулярная оппозиция интегральных и дифференциальных признаков – является основным для структурной организации лексико-фразеологического поля «болезненное состояние».

Интегральным признаком значений единиц рассматриваемого СП является «*болезненное состояние*». В качестве примеров лексических и фразеологических единиц английского языка, составляющих центр рассматриваемого поля и характеризующихся наличием интегрального признака, можно привести следующие: *to be ill; not feel yourself; to be laid up with a disease; to be under the weather; to feel ropery/ropey; to be out of condition; to feel like shit; to be in pain; to be in poor health; to be in a bad way; to be queer; not to feel yourself; the worse for wear; not feel too clever*. В русском языке к подобным единицам можно отнести такие ЛЕ и ФЕ как *болеть; чахнуть; хворать; страдать; сохнуть; сомлеть; слечь; свалиться; расхвораться; разболеться; расклеиться; занемочь; нездоровиться; валяться (с болезнью); мучиться; маяться; кукситься; корчиться (от боли); в три погибели согнулся; в крюк свело/согнуло/скорчило; его щелчком ушибешь; сам собой нездоров; с подорванным здоровьем*.

Большинство членов СП «болезненное состояние» наряду с интегральной семой, общей для всех приведенных конститuentов поля, имеют свою дифференциальную сему, отличающую их от других ЛЕ и ФЕ поля, что позволило выделить в данном исследовании 4 различных субполя в рамках рассматриваемого СП:

1) «**внешний вид, предполагающий болезненное состояние**» (в английском языке: *to look washed out; to look puny; pinched; haggard; to look gaunt; to look like shit; to look like hell; to look like a death's head; to look green and yellow about (around) the gills; as white as a ghost/as a sheet/as ashes/as death/as the driven snow; as yellow as a guinea; as pale as a ghost;*

not look too clever; to look weedy; в русском языке: жухлый; желтеть; дряхлеть; вялый; гореть; болезненный (вид); бледный; бледнолицый; мертвенно-бледный; иссохнуть; хилый; высох; как лист/как спичка; кожа да кости; одни ребра; неважно выглядеть; бледный как смерть);

2) **«болезненное состояние, граничащее со смертью»** (в английском языке: *to suffer from a fatal disease; to be in the article of death; death knocks at the door; at one's last gasp; to be at death's door; on your last legs; to be a goner; to be on borrowed time; to be on a danger/critical list; like death warmed up; in the jaws of death; to have one foot in the grave; to listen for the wings of Azrael; somebody's days are numbered; a living death*; в русском языке: прикованный к постели; лежать пластом; лежамя лежать; не жилец на свете; одной ногой в могиле стоит; от него ладаном пахнет / на ладан дышит; глаза под лоб закатились; на волосок от смерти; смотреть/глядеть в могилу/гроб; на краю могилы/гроба; при последнем издыхании; много не надышит/недолго надышит; в глазах темнеет/мутится/зеленеет; на смертном одре/на одре смерти; дни сочтены);

3) **«легкое недомогание»** (в английском языке: *to be slightly ill; to feel funny; not feel your usual self; to feel out of whack; out of sorts; not up to snuff; off-colour*; в русском языке: слабость; утомление; усталость; прихворнуть; приболеть; здоровье пошатнулось; похварывать; побаливать; недомогать);

4) **«недомогание, вызванное определенной болезнью»** (в английском языке: *groggy; infirm; seasick; shocked; starving; nauseous; malnourished; airsick; carsick; bilious; dehydrated; concussed; feeble; to have a thick head; to feel sore; to feel liverish; cast in the eye; to catch a cold/chill; cold in the head; a nervous wreck*; в русском языке - утомление; усталость; тошнота; рвота озноб; простуда; обморок; обессиление; обезножить; застудить; знобить; ломота; неметь; лихорадить; инфекция; жар).

Разумеется, в рамках статьи невозможно привести все ЛЕ и ФЕ, образующие рассмотренные субполя, поэтому выше были приведены лишь отдельные примеры. В результате компонентного анализа данных единиц были установлены дифференциальные семы значений ЛЕ и ФЕ, составляющих СП «болезненное состояние», которые оказались общими для английского и русского языков.

Резюмируя, необходимо отметить, что полевой подход весьма эффективен для установления семантических характеристик и системных

связей между лексикой и фразеологией, так как теория поля отражает упорядоченность единиц языка всех его уровней [1: 151]. Он позволяет сопоставить единицы в семантическом плане, выявить общее и специфическое в их значениях, установить их качественные и количественные показатели.

Литература

1. Белова Н. А. Определение лексико-фразеологического поля и логические признаки его идентификации / Н. А. Белова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 4. – С. 150–152.
2. Даль В. В. Пословицы русского народа. Сборник В. И. Даля / авт.-сост. Даль В. И. – М. : Рус. язык – Медиа, 2004. – 814 с.
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М. : Русский язык – Медиа, 2005. – 1214 с.
4. Ножин Е. А. Англо-русский фразеологический словарь по семантическим группам (теоретическое обоснование) / Е. А. Ножин // Иностранные языки. – 1966. – № 2. – С. 101–121.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1994. – 908 с.
6. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
7. Шафиков С. Г. Семантическая структура предикатов страха в английском, русском и французском языках / С. Г. Шафиков, И. В. Варуха // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 13 (267). Филология. Искусствоведение. Вып. 65. – С. 147–151.
8. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. – Macmillan Education, 2007. – 1854 p.

References

1. Belova N. A. Opredeleniye leksiko-frazeologicheskogo polya i logicheskiye priznaki ego identifikatsii // Aktualnyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2012. № 4. pp. 150–152.
2. Dal V. V. Poslovitsy russkogo naroda. Sbornik V. I. Dalya / avt.-sost. Dal V. I. M.: Rus. yaz. Media, 2004. 814 p.

3. Kunin A. V. Anglo-russkiy frazeologicheskiy slovar. Moskva: Russkiy yazyk – Media, 2005. 1214 p.
4. Nozhin E. A. Anglo-russkiy frazeologicheskiy slovar po semanticheskim gruppam (teoreticheskoye obosnovaniye) // Inostrannyye yazyki. 1966. № 2. pp. 101–121.
5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar russkogo yazyka: 72500 slov i 7500 frazeologicheskikh vyrazheniy. M. : Az, 1994. 908 p.
6. Rozental D.E. Telenkova M.A. Slovar-spravochnik lingvisticheskikh terminov: posobiye dlya uchitelya. M. : Prosveshcheniye, 1985. 399 p.
7. Shafikov S. G., Varukha I. V. Semanticheskaya struktura predikatov strakha v angliyskom, russkom i frantsuzskom yazykakh // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 13 (267). Filologiya. Iskuststvedeniye. Vyp. 65. pp. 147–151.
8. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Education. 2007. – 1854 p.

doi 10.21672/2078-9858-2020.10.07-114-118

УДК 378

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

А.З. Насиханова

astrusja@mail.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования готовности к межкультурной коммуникации как необходимого условия интеграции специалистов в мировое профессиональное сообщество. Готовность к межкультурной коммуникации как качественная характеристика личности тесно связана с формированием межкультурной компетенции, выступающей необходимым условием для овладения умениями иноязычного общения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, иноязычное общение

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A BASIS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

A.Z. Nasikhanova

astrusja@mail.ru

Astrakhan State University

Abstract. *The article deals with the formation of readiness for intercultural communication as a prerequisite for the integration of specialists into the world professional community. Readiness for intercultural communication as a qualitative characteristic of a person is closely related to the formation of intercultural communication, which is a necessary condition for mastering the skills of foreign-language communication.*

Keywords: *intercultural communication, intercultural competence, foreign-language communication*

Важным фактором развития социума на рубеже веков для нашей страны стал процесс изменения общественной жизни жизни. Знаковой характеристикой данного процесса, на наш взгляд, является более активное участие России в решении мировых проблем. Кардинальные изменения, происходящие во всех областях жизни, затронули и высшую школу. Современные тенденции в России и в мире ставят перед работниками новые профессиональные задачи. Запросы общества к качеству профессионального образования обусловлены необходимостью развития умения действовать в постоянно меняющихся условиях. Готовность к межкультурной коммуникации, как качественная характеристика личности, направлена на актуализацию образовательных и профессиональных потребностей специалиста.

Формирование готовности к межкультурной коммуникации связано с формированием межкультурной компетенции как составляющей иноязычной компетенции. В свою очередь, формирование межкультурной компетенции является объектом научных исследований многих отечественных авторов [1]. Способность к профессиональному общению в иноязычной среде в современных реалиях выступает фактором более успешной интеграции в происходящие процессы. В новых изменяющихся социально-политических условиях, сопряженных с глобализацией

большинства мировых процессов, невозможно представить современного компетентного специалиста, не обладающего навыками и умениями иноязычного общения как основы межкультурного общения. Под понятием «*иноязычное общение*» понимается специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами разных языковых сообществ для достижения взаимопонимания и взаимодействия.

Овладение знаниями, умениями и навыками рассматриваются условием и основой образования человека. Они определяют основные качества личности. Понятие «знания» в педагогической литературе обычно определяется как продукт познания (представления, понятий) людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества [4]. Вышеназванное понятие рассматривается в двух аспектах: знания как то, что должен усвоить учащийся, и знания как то, что уже усвоено им. Знания в первом значении определяют содержание обучения, представляя собой отражение действительности; они постоянно развиваются, уточняются, иногда изменяются, обеспечивая научность содержания обучения. Знания в границах учебного предмета подразделяются на собственно научные, т. е. фундаментальные положения соответствующей науки, и научные сведения в форме текущей информации, которые отличаются меньшей стабильностью. Научные сведения являются следствием фундаментальных положений теории, накопление которых приводит к возрастанию количества информации; при этом лишь некоторая часть новых сведений служит базой для постепенного уточнения или пересмотра фундаментальных положений научной теории [3].

Иноязычные знания и умения, выступая составляющими межкультурной коммуникации, дают личности импульс к обогащению собственного иноязычного потенциала, и, как следствие, культурного потенциала страны. С другой стороны, выпускники вузов, освоившие технические и естественно-научные направления подготовки, имея хороший уровень коммуникативной компетенции, демонстрируют низкий уровень межкультурного мировоззрения. Сформированная межкультурная коммуникация позволяет осуществлять профессиональное общение с носителями иноязычной культуры на основе национальных норм и представлений. В настоящее время в ходе учебного процесса преследуются коммуникативные цели обучения: то есть развитие у обучающихся способности

к межкультурной коммуникации как готовности к успешной речевой деятельности, к общению. Профессиональная деятельность в рамках культурного сотрудничества основывается на знаниях национально-культурных лингвистических особенностей, в то время как пренебрежение ими может привести к отторжению участников акта коммуникации [2].

Сформированная межкультурная компетенция способствует естественному включению в процесс иноязычного общения, позволяет спрогнозировать ход этого процесса, избежать межличностных конфликтов и проблем. Под межкультурной компетенцией понимают способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые адекватны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: правила, нормы, социальные условности, ритуалы, стереотипы. Межкультурная компетенция включает и лингвострановедческий компонент, что предполагает знание и правильное использование таких иноязычных слов и выражений, которые обозначают реалии (предметы, явления, идеи), которых нет в своей стране. Выпускники вузов, не овладевшие межкультурной компетенцией, часто испытывают затруднения в процессе иноязычного профессионального общения, что является следствием несформированности культуроведческих знаний.

Вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что готовность к межкультурной коммуникации является в настоящее время ответом на потребности общества в высококонкурентных специалистах, мобильных, способных действовать в постоянно меняющихся условиях.

Литература

1. Багринцева О. Б. Education in the context of global intercultural communication: a socio-philosophical analysis (Образование в условиях глобальной межкультурной коммуникации: социально-философский анализ) / О. Б. Багринцева, М. В. Пителина, З. К. Тастемирова, Ю. Е. Чередниченко, И. В. Востриков // Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. – 2020.

2. Колоколова Н. М. Коммуникативная компетенция как средство повышения мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Н. М. Колоколова // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. – 2018.

3. Кривых Л. Д. Развитие аналитических и творческих способностей личности через инновационные технологии обучения / Л. Д. Кривых // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. – Знаменск, 2019. – С. 316–321.

4. Муханалиева А. А. Самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка / А. А. Муханалиева, А. Е. Елесина, А. М. Балжанова // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет», 2020. – С. 5.

References

1. Bagrintseva O. B., Pitelina M. V., Tastemirova Z. K., Cherednichenko Yu. E., Vostrikov I. V. Education in the context of global intercultural communication: a socio-philosophical analysis // Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. 2020.

2. Kolokolova N. M. Kommunikatinnaya kompetenziya kak sredstvo povysheniya motivazii izucheniya inostrannogo yasyka v neyasykovom vuze // Problemy povysheniya effektivnosti nauchnoy raboty v oboronno-promyshlennom komplekse Rosii. 2018.

3. Krivykh L. D. Rasvitiye analiticheskikh I tvorcheskikh sposobnostei lichnosti cheres innovatsionnye tekhnologii obucheniya // Problemy povysheniya effektivnosti nauchnoy raboty v oboronno-promyshlennom komplekse Rossii. Znamensk, 2019. P. 316–321.

4. Mukhanalieva A. A., Elesina A. E., Balzhanova A. M. Samostoyatel'naya rabota studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka // Problemy povysheniya effektivnosti nauchnoy raboty v oboronno-promyshlennom komplekse Rossii. Astrakhan: Publishing House "Astrakhan university", 2020. P. 5.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОТНОСИТЕЛЬНОСТЬ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

А.З. Насиханова, З.К. Асанов

astrusja@mail.ru, zinnel92@mail.ru

Астраханский государственный университет

***Аннотация.** Представленная статья рассматривает проявление лингвистической относительности в профессиональной коммуникации и в процессе обучения на иностранном языке и необходимость учета эффектов языкового релятивизма в подготовке учебного материала для более усваиваемой подачи.*

***Ключевые слова:** лингвистический релятивизм, лингвистическая относительность, детерминизм, иностранный язык, педагогика*

**LINGUISTIC RELATIVITY IN PROFESSIONAL COMMUNICATION
AND IN THE PROCESS OF TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE**

A.Z. Nasikhanova, Z.K. Asanov

astrusja@mail.ru, zinnel92@mail.ru

Astrakhan State University

***Abstract.** The presented article examines the manifestation of linguistic relativity in professional communication and in the process of teaching in a foreign language and the need to take into account the effects of linguistic relativism in the preparation of educational material for a more assimilated presentation.*

***Keywords:** linguistic relativism, linguistic relativity, determinism, foreign language, pedagogy*

В настоящее время, как и много веков назад, географически Волго-Каспийский регион рассматривается как граница между Европой и Азией, выступая центром межкультурной коммуникации, что обусловлено

многонациональным и многоконфессиональным составом населения. Астраханский Государственный Университет, как один из ведущих вузов региона, реализует программы по 10 иностранным языкам и осуществляет международную деятельность в совместных образовательных программах. Именно в стенах нашего университета имеется возможность рассмотреть, проанализировать и взять в разработку проявление лингвистического детерминизма в качестве инструмента для более качественной подготовки учебного материала, и, как следствие, лучшего его усвоения.

Связь между языком и мышлением однозначна и дискуссии ведутся о степени этого влияния. Согласно лингвистической гипотезе Сепира-Уорфа язык определяет мышление и способ познания. [4]. Это так называемая радикальная формулировка влияния языка на когнитивные процессы. В последующем дискуссии о роли и тождественности языка и мышления будут затихать и вновь вспыхивать как «пустые» бочки с бензином в наблюдениях химика Бенджамина ли Уорфа[4], который проведет кросс-лингвистические исследования и станет соавтором данной гипотезы. Целью данной статьи является рассмотрение возможности использования в образовательном процессе эффектов лингвистического детерминизма.

Рассмотрим же их на примере группы (студентов), курс подготовки которых проводился на английском языке, при этом ни для кого из участников группы английский родным не является. В группе четыре ливийца, для которых родной язык арабский, одна девушка из Габона, родной язык французский, один студент из Камеруна, свободно владеющий английским, родной язык французский, один студент из Малайзии, родной язык малазийский, один индус, родной язык урду, три россиянина, родной язык русский, двое студентов из Казахстана, родной язык казахский. Группе необходимо было освоить материал по основам геодезии, теории инклинометров, телеметрии, наклонно-направленного бурения. Формально все разговоры, обсуждения, велись на английском языке, но постепенно учебный материал становился все менее и менее понятным, и группа разбилась на подгруппы, ливийцы обсуждали на арабском, россияне на русском, камерунец и единственная девушка группы на французском, казахи соответственно на казахском, а вот малазиец с индусом оставались в одиночестве, и лишь когда группа вновь говорила по-английски, активно вливались в дискуссию. Исходя из этого наблюдения, приняв во внимание

разный уровень владения английским языком, нельзя не согласиться с тем фактом, что думать человек продолжает на родном для себя языке. Мысль есть предложение, предложение - цепочка слов, слова не существуют сами по себе, они имеют ассоциации, когда слова теряют ассоциацию, они выходят из оборота, мы меньше используем их в речи, они теряют для человека смысл, и лишь словарь хранит их. И весь этот процесс напрямую связан с культурой.

Пространство языка. На занятиях был выявлен следующий эффект детерминизма: инструктор изобразил график тренда (роста) на доске, справа налево по диагонали, речь шла о значениях угла, при которых прибор переключается с инклинометров на магнитометры, Ливийцы были некоторое время в недоумении, рисунок на доске, воспринимаемый ими как падение, никак не подходил под слова инструктора о росте. Предполагается, что это связано с тем, что арабы пишут справа налево, ведь язык «спациален (пространственный), а не специален» (language is spatial, not special) [2]. Язык нельзя отделить от пространственного мышления. Подобные эффекты были обнаружены Стивеном Левинсоном и его коллегами: выясняется и подтверждается экспериментально, что лексика и грамматика языка могут влиять на то, как люди думают о пространственных отношениях и направлениях, запоминают их, как они ориентируются в пространстве, в том числе и при выполнении невербальных задач [1].

Время в языке. В течение всего курса группа не испытывала трудностей в понимании временных отрезков, благо учебный материал оперировал простыми формами прошедшего, настоящего и будущего времен английского языка. Как известно, наличие 16 времен в английском языке накладывает некоторые трудности для студентов. Выяснилось, что студенты разных национальностей имеют каждый свое представление о понятии «завтра». Арабское «bukra» означает то, что скорее всего не произойдет. Малазиец, владея некоторыми знаниями арабского языка, понимал это слово дословно, и для него это означало обязательно «завтра», их встреча за столом настольного тенниса все же состоялась послезавтра, т.е. «baed bukra», что в свою очередь понимается как, «это не состоится никогда». Конечно, не стоит полагать, что арабами, в данном случае ливийцами, английское «завтра» «tomorrow» понимается так же, как и арабское, но все же смысл слов обязательно находятся в ассоциативном ряду, и этот ассоциативный ряд у людей говорящих на разных

языках разный. Франкоговорящие члены группы попытались объяснить французские «времена», насчитали около 18 времен, потом еще пару, в итоге сами начали спорить между собой, но, к сожалению, по-французски. Думается, что английский, французский и вероятно другие языки романской группы тяготеют к дискретности времени, т.е. рассматривают время как моменты, отрезки, и не смотря на свободу мысли и возможное несогласие носителя языка с дискретностью времени, язык на котором он говорит, описывает время как дискретное. Стоит обратить внимание на то, что англоговорящие страны используют 12-часовой формат времени, делят сутки на две половины «Ante meridiem» и «Post meridiem» (до полудня и после полудня). В арабском языке три «времена» как и в русском, но со специальными формами глаголов, определяющих завершенность или длительность процесса. Говоря о времени суток, арабы привязываются к солнцу, а именно до 11 часов дня в речи они говорят «sabakh», или ко времени молитвы, здесь наблюдается влияние религиозной культуры, русскоговорящие, в речи уточняют промежуток времени, не имеющий четкой границы, как бы интуитивно понимая непрерывность и цикличность времени.

Цветовое восприятие и язык. На одном из последних занятий курса, когда группе предстояло сдать экзамен, обнаружился еще один интересный факт, ярко демонстрирующий проявление лингвистического детерминизма. Необходимо было подготовить каротажные диаграммы (логи), цветовая маркировка кривых обозначалась словами: красный (red), зеленый (green), черный (black), синий (blue), и камнем преткновения стал синий цвет. У русскоговорящих студентов «синий» больше походит на голубой цвет, у арабов и франкоговорящих вопросов не возникло по этому поводу. Инструктор быстро понял суть проблемы и сразу же сделал пометку, настояв на необходимости обратить внимание на приложение к заданию, где была отражена цветовая матрица с обозначением конкретно используемых цветов. Хотелось бы отметить, что многими учеными уже были проведены исследования, как опровергающие, так и доказывающие связь цветового восприятия языка. Восприятие спектра есть способность индивидуальная – это факт, но родной язык является призмой, через которую мы смотрим на мир. В конечном итоге человек осознает необходимость дублирования доводимой информации,

и использует цифровую кодировку цвета, или сравнительную форму, как, например, «вишневый».

В заключение следует отметить необходимость вовлечения в педагогический процесс выводов лингвистической гипотезы, доказанных экспериментально, открывающих бесконечную и перманентную связь между языком и мышлением, мировоззрением и культурой. Обращаясь к работам Вильгельма Гумбольдта, считавшему язык «духом нации» [3], нельзя не согласиться с тем, что развитие языков непрерывно связано с пространством, в котором живут его носители, с процессами, происходящими вокруг, событиями, традициями, условиями проживания.. Язык есть способ передачи опыта прошлых поколений. То, что важно в одной языковой общности, может не представлять значения в другой, и это обязательно отражется в языках, которые по-разному ставят приоритеты признаков предметов, их положение в пространстве, системы отсчета. В настоящее время процесс глобализации происходит во всех сферах человеческой жизни, быстро меняющаяся политическая обстановка, темпы развития экономики создают высокую конкуренцию на рынке труда, необходимость постоянного совершенствования образовательных программ, как следствие процесс обучения часто ведется не на родном для учащихся языке и для самого преподавателя. Крайне важно искоренять и избегать неверной трактовки лингвистической относительности о превосходстве одних языков над другими.

Литература

1. Levinson S. C. Space in language and cognition. Explorations in Cognitive Diversity / S. C. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
2. Levinson S. C. Grammars of space. Explorations in cognitive diversity / S. C. Levinson, D. P. Wilkins. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
3. Spivey M. J. Language Is Spatial, Not Special: On the Demise of the Symbolic Approximation Hypothesis / M. J. Spivey, D. C. Richardson, C. A. Zednik // The Spatial Foundations of Language and Cognition / Ed. by K. S. Mix, L. B. Smith, M. Gasser. – N.Y. : Oxford University Press, 2010. – P. 25–26.

4. The Sapir-Whorf hypothesis», in Hoijer 1954. – P. 92–105.
5. Бурас М. Жизнь и судьба гипотезы лингвистической относительности / М. Бурас, М. Кронгауз // Наука и жизнь. – 2011. – № 8.

References

1. Levinson S. C. Space in language and cognition. Explorations in Cognitive Diversity. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. Levinson S. C., Wilkins D. P. Grammars of space. Explorations in cognitive diversity. Cambridge : Cambridge University Press, 2006
2. Spivey M. J., Richardson D. C., Zednik C. A. Language Is Spatial, Not Special: On the Demise of the Symbolic Approximation Hypothesis // The Spacial Foundations of Language and Cognition / Ed. by K. S. Mix, L. B. Smith, M. Gasser. N.Y. : Oxford University Press, 2010. P. 25—26.
3. The Sapir-Whorf hypothesis», in Hoijer 1954: 92—105
4. Buras, M. Life and fate of the hypothesis of linguistic relativity /M. Buras, M. Krongauz // Journal "Science and Life". - 2011. - No. 8.

УДК 80.12

ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

М.В. Пителина

mv-pitelina@mail.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к преподаванию иностранного языка на современном этапе в условиях подготовки к единой государственной аттестации. Выбор подходов обоснован требованиями Государственного Стандарта и содержанием единого государственного экзамена.

Ключевые слова: *подход, преподавание, иностранный язык, единый государственный экзамен*

APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL IN THE CONDITIONS OF PREPARATION FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION

M.V. Pitelina

mv-pitelina@mail.ru

Astrakhan State University

Abstract. *The approaches to teaching a foreign language nowadays in the context of the preparation for a unified state certification are reviewed. The choice of approaches is explained by requirements of the State Standard and the content of the unified state exam.*

Keywords: *approach, teaching, foreign language, unified state exam*

В современной российской системе образования произошли изменения, которые показывают смену образовательной парадигмы на личностно-ориентированную. Главной целью образования определяются ключевые компетенции, необходимые для личного совершенствования и развития, активной гражданской позиции, социальной адаптации и применения в течение всей жизни. В образовательные стандарты включены такие требования к достижениям учащихся как расширение кругозора, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи.

Образовательные стандарты определяют цели и задачи обучения каждому отдельному предмету в школе. Целью обучения иностранному языку является – формирование коммуникативной компетенции. Вполне естественно, что при такой заявленной цели, учителям и методистам следует обратиться к коммуникативному подходу, который уже не назовешь новым, так как зародился он в 60-х гг., но до сих пор является современным. С течением времени данный подход совершенствовался, и в наше время его берут за основу обучения иностранному языку для достижения возможности иноязычного общения.

Коммуникативный подход в преподавании иностранного языка занимает сегодня верхнюю строчку в рейтинге популярности методик. Однако, встает вопрос, возможно, придерживаясь только этой методики,

подготовить школьников к единому государственному экзамену по иностранному языку.

Коммуникативная методика направлена на обучение общению, поэтому из четырех видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух) повышенное внимание уделяется именно двум последним. Устная речь не предполагает сложных синтаксических конструкций или серьезной лексики. Устная речь любого человека достаточно сильно отличается от письменной. Часто в реальной речевой ситуации оказывается, что человек, обладающий большим словарным запасом и легко ориентирующийся в определенном тексте, не может поддержать беседу с партнером на ту же тему. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600–1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране. Именно способность общаться определяется целью преподавания иностранного языка в рамках коммуникативного подхода.

Тем не менее, в Государственном стандарте цель обучения иностранному языку четко определена [3]. На базовом уровне к "Иностранный язык" предъявляются следующие требования к результатам усвоения дисциплины:

1. сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2. владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике;

3. умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

4. достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

5. сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Содержание и материалы единого государственного экзамена отражают перечисленные требования к освоению дисциплины, а также, дополнительно включают и мета предметные связи. Очевидно, что силами только одного коммуникативного подхода будет трудно достичь уровня, необходимого для успешной сдачи экзаменов.

Большинство современных школ используют методику и учебные пособия Оксфорда и Кембриджа. В основу работы большинства курсов этих методических школ положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. В основе классического подхода лежит понимание языка как реального и полноценного средства общения. Задачи классического подхода – развивать все виды речевой деятельности планомерно и гармонично. Классическая методика отчасти превращает язык в самоцель, но это нельзя считать недостатком, особенно если итоговый контроль осуществляется экзаменом ЕГЭ. Такой комплексный подход направлен, в первую очередь, на то, чтобы развить у студентов способности понимать и создавать речь. Методика предполагает занятия с российскими преподавателями, не являющимися носителями языка, которые имеют возможность анализировать и сопоставлять две языковые системы, сравнивать конструкции, лучше доносить информацию, пояснять грамматические правила, предупреждать возможные ошибки. И, несмотря на критику сторонников коммуникативного подхода, подготовить учащихся к прохождению итоговой аттестации по иностранному языку без применения классического подхода будет невозможно, либо трудно [1, с. 63].

Содержание единого государственного экзамена по иностранному языку включает аутентичные тексты и аудиоматериалы, поэтому невозможно представить себе подготовку учащихся к экзамену без применения одного из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка - лингвосоциокультурного, предполагающего апелляцию к такому компоненту, как социальная и культурная среда.

Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения - языковое и межкультурное. Лингвосоциокультурный метод объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с внеязыковыми факторами. Целью данного подхода становится уже не просто билингвал, а бикультурал - человек, легко ориентирующийся в национальных особенностях, истории, культуре, обычаях двух стран, цивилизаций, то есть владеющий

«лингвосоциокультурной компетенцией» [2, с. 42–43]. При таком подходе язык выступает «зеркалом», в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество.

Таким образом, структура и содержание единого государственного экзамена по иностранному языку слишком сложна, чтобы придерживаться только одного подхода в преподавании. Необходима интеграция в образовательный процесс элементов различных подходов, которые понимают язык как средство общения (коммуникативный подход), знаковую систему (классический подход) и как отражение культуры и национальной идентичности (лингвосоциокультурный подход).

Литература

1. Кривых Л. Д. Современные средства оценивания / Л. Д. Кривых, М. А. Симоненко, О. Б. Багринцева // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. тр. XI междунар. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 61-67.

2. Насиханова А. З. К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» / А. З. Насиханова, Л. Н. Давыдова // Гуманитарные исследования. – 2013. – № 2 (46). – С. 41–46.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты. – Режим доступа: <https://fgos.ru>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

References

1. Krivykh L.D., Simonenko M. A., Bagrintseva O. B. Modern assessment tools // Basic questions of linguistics, linguodidactics and intercultural communication : collection of works of the XI international scientific and practical conference. 2020. S. 61-67.

2. Nasikhanova A. Z., Davydova L. N. On the question of the essence of the concept of "foreign language competence" // Gumanitarnye issledovania, 2013, No. 2 (46), pp. 41–46.

3. Federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty. Available at: <https://fgos.ru>.

ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОГО И НОВОГО В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО СТУДЕНТАМ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С.В. Поникаровская

ponikarovska@gmail.com

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Аннотация. В статье рассматривается образование как сектор, не являющийся исключением в быстро развивающемся обществе, чья целевая аудитория – молодежь, тесно связанная с технологиями. Соответственно, сектор образования должен адаптироваться к новым требованиям, что означает как компьютерную грамотность, так и дружескую атмосферу взаимопонимания, главная задача которых – содействие обучению. Доказывается, что новые технологии вместе с новым отношением приносят желаемый результат. Высказываются предложения по использованию новых технологий, чтобы преподаватель не стал лишь помощником технологий в процессе преподавания.

Ключевые слова: атмосфера, общение, технологии, знания, обучение, интерактивный

THE POTENTIAL OF TRADITIONAL AND NEW IN TEACHING ENGLISH TO ENGINEERING STUDENTS

S.V. Ponikarovskaya

ponikarovska@gmail.com

Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract. The article considers education as a sector that is no exception in a fast-growing society, whose target audience is young people closely associated with technology. Accordingly, the education sector must adapt to the new requirements, which means both computer literacy and a friendly atmosphere of mutual understanding, the main task of which is to promote learning. It is proved that new technologies together with a new attitude bring the desired result. Suggestions are made for the use of new technologies so

that the teacher does not become just a technology assistant in the teaching process.

Keywords: *atmosphere, communication, technologies, knowledge, training, interactive*

Понимание того факта, что образование является одним из главных факторов цивилизационного и экономического развития государства, призывает нас сегодня стратегически решать задачи и обеспечивать реформирование системы национальной высшей школы, ее адекватную модернизацию и интеграцию в европейскую экономику, культуру и информационную сферу. Модернизация включает новые технологии как неотъемлемую часть прогресса и новые подходы к разработке правильной атмосферы на занятиях. Высшая школа всегда быстро воспринимала все новое. На протяжении своей истории высшее образование экспериментировало с технологическим прогрессом. 21 век показал усиленное использование ресурсов, зависящих от технологий, на занятиях и в самостоятельной работе. Технологии привели к революции в традиционном процессе преподавания и обучения. Они устраняют барьеры пространства и времени, резко расширяют возможности обучения в течение всей жизни. Современные технологии имеют возможность принципиально менять концепцию высшего образования. Это уже не только физическое занятие в аудитории. Устойчивый образ колледжа или университета как группы «покрытых плющом зданий» может потребовать пересмотра впервые с момента основания Гарварда в 1636 году. Сейчас компьютеры и телекоммуникации – это основные технологии, трансформирующие высшее образование, и это абсолютная истина. Они расширяют возможности и каждодневной работы, и стратегических миссий университетов. Вместе с созданием доброжелательной атмосферы взаимопонимания, что является необходимым условием успеха обучения, это может принести желаемый результат в изучении иностранного языка в современной реальности.

Суть процесса внедрения инноваций в методы обучения являются предметом исследования как зарубежных, так и украинских ученых. Такие исследователи, как А. Алексюк, И. Доброскок, В. Ильин, В. Коцура, В. Кремень, С. Никитина и другие изучают теоретические, научные и практические проблемы парадигмы инноваций в высшей школе,

различные прогрессивные формы и технологии обучения, опыт и перспективы их внедрения в учебную практику [2]. Они связывают инновации в образовании с необходимостью совершенствования традиционного учебного процесса и трансформации существующего процесса. Другие исследователи, такие как А. Абдалов, В. Докучаева, И. Галица, А. Галица, А. Василенко соотносят новое в учебном процессе с такими признаками, как полезное, прогрессивное, положительное, современное, передовое [1, 3]. Поскольку новым мировым трендом являются онлайн-курсы, тренинги и медиаобразование, авторы подчеркивают, что внедрение новых технологий и их освоение требует определенной внутренней готовности к серьезным изменениям как преподавателей, так и студентов.

Расширение глобализации уничтожает или, по крайней мере, снижает международные барьеры, конкуренция между вузами способствует «гонке вооружений» в технологиях, требует внедрения технологических инноваций, как только они становятся доступными. Альтернативой является отставание от других вузов, в результате – другие вузы будут набирать студентов, которые могли бы стать вашими. Этот процесс может быть болезненным по многим причинам, не самая маленькая из них – материальные ресурсы, дефицит места, стоимость программного обеспечения. Цель данной работы – попытаться определить характерные особенности форм, методов и средств инновационного образования, рассмотреть специфический характер их использования в интерактивных средствах массовой информации высших учебных заведений Украины. Основной акцент делается на подготовке студентов инженерных специальностей.

Перечень профессий, где специалисты не могут обойтись без английского языка, включает программистов, журналистов, менеджеров крупных компаний, менеджеров проектов, маркетологов, юристов, веб-дизайнеров, а также инженеров различных специальностей. Анекдоты про инженеров относятся к 90-м, они уже стали историей. Сегодня инженер – профессия, пользующаяся спросом, одна из редких востребованных за рубежом. Именно поэтому инженеру нужен английский язык не менее, чем какому-либо ученому или дипломату. Даже если работодатель в настоящее время не связан с иностранными партнерами, он предпочитает нанять инженера с достойными знаниями английского языка. В-первых, эти знания говорят о гибкости ума человека и его возможности

учиться, а во-вторых, жизнь развивается и возможности компании, а также отдельных людей, становятся шире.

Один из самых желаемых навыков, кроме конкретных знаний, для будущего автомобильного инженера – это мастерство презентации. Оно является неотъемлемой частью курса обучения будущих инженеров. По мере того, как международные отношения становятся шире, выпускники, работая по своей специальности, имеют возможность или даже обязанность посещать конференции и другие мероприятия за рубежом, и иногда делать там презентации. Сегодня презентации отличаются не только тематикой и содержанием, но и способами взаимодействия оратора с аудиторией. Типов презентаций много: классические выступления через Интернет, с использованием видео и аудио, где выступающий практически отсутствует; групповые презентации в форме пресс-конференции или мастер-классов, круглые столы, и много-много других.

Итак, вопрос, возникающий у современного студента, должен звучать не «зачем изучать английский язык?», а «как это сделать в современной ситуации?». Сейчас ситуация выглядит так (с поправкой на временные, как мы надеемся, трудности с пандемией): разнообразие возможностей в Интернете, доступность электронных учебников, широкое использование английской терминологии в современном инженерном языке, доступность компьютеров, гаджетов и приложений, а также открытость границ для всех людей. То есть, возможностей много.

Технологии изменяют почти каждую сферу нашей жизни, вызывая сдвиги во всех сегментах общества. Сектор образования не является исключением. На самом деле характер ее целевой аудитории – преимущественно молодой и связанной с технологиями – означает, что сектор должен адаптироваться к их ожиданиям. Большинство студентов выросли «в Интернете», и они ожидают такого же уровня технологий в своей учебной среде [4].

Учебные технологии сегодня полезны для учебного процесса по многим пунктам. Только традиционное обучение уже не является эффективным. Преподаватели должны быть оснащены неограниченным набором средств для всех уровней, а студенты должны быть значительно активнее и мотивированнее. И здесь технология помогает, поскольку это очень мотивирует и стимулирует студентов. Им нравится использовать гаджеты в аудитории и вне ее, они могут практиковать язык с помощью

многочисленных функций, таких как распознавание голоса или интерактивные упражнения. Это замечательно, когда они могут легко переключаться между индивидуальной работой и общением (например, работая с наушниками и смартфонами во время просмотра видеозаписей, они сразу же переходят к дальнейшей дискуссии между собой). Студенты пользуются различными программами и приложениями (Quizlet является одним из наиболее популярных), которые обогащают словарный запас, им интересно работать с ними настолько, что они с помощью них «убивают время» в транспорте или в ожидании какого-то события.

Управление и мониторинг успеваемости студентов становится намного проще и удобнее в Google Class и Google Forms. В аудитории обмен и дебаты становятся более наглядными и красочными с помощью аудио и видеоматериалов, а ситуация, когда преподаватель просто стоит у доски и объясняет что-то «на пальцах» – это почти ушедшее в историю явление.

Кроме того, возможно, одной из важнейших особенностей в обучении с помощью технологий является содействие индивидуальной работе, когда студенты становятся более креативными и активными. Они готовят материал вне аудитории, привлекая весь возможный контент в Интернете, и делятся им на занятия или в том же Интернете. Интернет может предложить студентам гораздо больше информации, чем учебники, и помочь им получить материалы из реальной жизни. Они могут не только усовершенствовать навыки слушания и чтения, но и изучить западную культуру прямо из первоисточника. Они приобретают знания и могут делиться ими со своими друзьями с помощью обсуждения и общения, они могут завести новых друзей в социальных сетях и впоследствии стать с ними друзьями «в реале», что происходит все чаще.

Преподавание с помощью мультимедиа создает контекст обучения, что помогает сделать занятия живым и интересным. Мультимедиа имеет такие особенности, как наглядность и слышимость носителя языка. Все это воспитывает интерес учащихся к обучению и, что важно, также повышает интерес преподавателей к преподаванию. Таким образом, с помощью мультимедийных и сетевых технологий мы можем предложить студентам не только богатые источники аутентичных учебных материалов, но и привлекательный и дружелюбный интерфейс, яркие картинки

и приятные звуки, которые вызывают заинтересованность студентов в изучении языка [7].

Трудности возникают, когда преподаватели считают, что технологии могут стать дорогой игрушкой без соответствующей инфраструктуры, стратегии или плана обучения. Применение технологии мультимедиа – это вспомогательный инструмент для достижения эффекта, тогда как, если эффект полностью зависит от мультимедийных устройств во время преподавания, преподаватель может быть превращен в раба мультимедиа без каких-либо на то причин и разумного эффекта. Есть преподаватели, которые очень активно используют технологии, но не обрабатывают их должным образом. Обычно они просто копируют текстовый материал на экран, поэтому в результате получают студентов, смотрящих на экран, отсутствие контакта с преподавателем, фактическое злоупотребление технологиями и никакого результата. Любые технологии и подходы оказываются полезными только при условии положительного результата.

Кроме того, некоторым вещам удалось остаться такими же, как «до технологий». Например, студенты и преподаватели иностранных языков не отказались от аналоговых материалов, и не собираются этого делать очень уж скоро. Они будут продолжать использовать бумагу и тетради (хотя бы такие, которые удобно и интересно использовать) для визуализации процессов мышления, и им в дальнейшем нужны место и аудитория для поддержки параллельного использования аналоговых материалов и цифровых инструментов для живого общения. Устное объяснение, толкование преподавателем некоторых сложных явлений лицом к лицу со студентом не может быть заменено мультимедиа, личность преподавателя, живое общение, проверка и мгновенное исправление, смех, реакция, похвала – все это по-прежнему незаменимо. Это то, чего не хватает при дистанционном обучении, хотя, до некоторой степени, это может восполняться общением в видеочатах, например, в Zoom.

Здесь мы сталкиваемся с новой волной в оптимизации изучения языка, которая подчеркивает, что ни одна технология не может компенсировать волю, поскольку эмоции являются основным психологическим феноменом, влияющим на характер учебной деятельности. Многолетний опыт работы говорит о том, что преподавание английского языка является более эффективным и продуктивным, когда в аудитории царит позитивное настроение и деятельность доставляет удовольствие, а также

когда нужны определенные усилия в случае решения сложной задачи. Эмоции тесно связаны с мотивами и выражают возможность реализации поставленных задач и целей. Эмоции могут вдохновить студентов на обучение и помочь этому вдохновению не исчезнуть. Модель успешной деятельности на занятии включает глубокую заинтересованность в различных видах деятельности, осознание задач и целей обучения, отсутствие тревоги в процессе, положительные эмоции, внимание, усидчивость и настойчивость. Наряду с эмоциями, которые стимулируют активность личности и побуждают ее к действию, могут возникать и другие эмоции, которые вызывают у студента чувство неловкости и пассивности. Интересно, однако, что такие сильные негативные эмоции, как гнев и обида, также иногда могут вызвать активную деятельность, когда человек стремится доказать, чего он стоит.

Эмоции не зависят от специальности, и будущие инженеры сталкиваются с теми же проблемами, что и любая другая молодежь, изучающая другую сферу науки, культуры, истории или промышленности. Психологи считают, что положительные эмоции не только создают особую атмосферу на занятиях, но и повышают производительность познавательного процесса, улучшают мышление и запоминание, способствуют творчеству в решении задач, то есть, способствуют обучению.

И психологи, и педагоги подчеркивают роль положительной мотивации к обучению. В то же время было доказано, что высокая положительная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае «недостаточно хороших» возможностей студента. Интересным фактом является то, что этот фактор не работает в обратном направлении – никакой высокий уровень знаний и возможностей студента не может компенсировать отсутствие мотива и, следовательно, не может сделать студента успешным.

Кроме того, когда мы говорим о новом подходе к преподаванию, было бы замечательно помнить, что в большинстве университетов мира студенты могут выбрать преподавателя, на занятия которого они хотят попасть. Конечно, это касается преимущественно лекторов, когда студенты могут выбрать профессора даже из другого университета, поскольку они считают его лучшим в своей области. Поэтому возникает вопрос – если бы у наших студентов был выбор, к кому бы они пошли? Мысль о том, что они выбрали бы преподавателя, который ставит лучшие оценки

и не является строгим, уже устарела. Лишь некоторые студенты думают таким образом, большинство предпочитает преподавателей, от которых они могут получить реальные знания. Все хотят попасть к преподавателю высокой квалификации. Однако, что входит в понятие «преподаватель иностранного языка высокой квалификации»? Это стало центральным вопросом для обсуждения на различных уровнях и на многих международных конференциях. Материалы некоторых из них дают нам общее представление о результатах обсуждения. По мнению Г. Парка и Х. Ли [8], характеристики эффективного учителя английского языка состоят из трех различных категорий, а именно: знания предмета, знания педагогики и социально-аффективных навыков. А. Динчер, А. Гоксу, А. Таккач и М. Язичи [6] добавляют четвертую категорию – личные качества. Мы, учитывая тему статьи, также поместим здесь технологическую грамотность.

Социально-аффективные навыки касаются способности преподавателей иметь хорошие отношения со студентами, быть увлеченными, позитивными и креативными, не вызывать стресса у студентов. Знание педагогики предполагают иметь возможность организовывать и объяснить курс. Третья особенность, предметное знание, означает, что эффективный преподаватель языка должен отлично знать язык. Личностные характеристики требуют, чтобы преподаватель был терпеливым, почтительным, толерантным, добрым, рассудительным, доброжелательным, с чувством юмора и иметь другие положительные черты. Некоторые исследователи, такие как Браун [5], добавляют в перечень самоконтроль и культурную приспособляемость. Они также подчеркивают, что хороший преподаватель должен уметь управлять аудиторией и поведением студентов.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы. Когда мы говорим о новых подходах в преподавании английского языка для студентов инженерных вузов, мы можем подытожить, что цель традиционного и нового в изучении языков – создать пространство, в котором учить язык будет интересно и комфортно. Одной из конечных целей мультимедийного обучения языкам является содействие мотивации студентов к изучению языка. Когда обучения английскому языку оптимизировано с помощью мультимедиа, студенты сильнее мотивированы к общению между собой, они погружаются в атмосферу иностранного языка и культуры, в аутентичные видео- и аудиоматериалы. Но применение новых технологий должно быть вспомогательным, а не самостоятельным

инструментом. Задача преподавателя – быть неотъемлемой частью процесса, а не оператором компьютера. Повышение способностей студентов к мышлению с помощью технологий и атмосферы взаимопонимания на занятиях является главной целью обучения.

Литература

1. Абдалова О. И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе / О. И. Абдалова, О. Ю. Исакова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 12. – С. 50–55.
2. Саух П. Ю. Та ін. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с.
3. Фатхутдінова О. В. Впровадження нових технологій в процесі підготовки спеціалістів правознавства / О. В. Фатхутдінова // Гуманіт. вісн. Запоріз. держ. інж. акад. – 2012. – Вип. 48. – С. 35–39.
4. Beatty K. Mobile language learning: the world in our hands / K. Beatty // Anaheim University, USA. 2015. – № 17. – Режим доступа: www.anaheim.edu/schools-and-institutes/graduate-school-of-education/diplomain-tesol/243-about/faculty-and-staff/tesol-faculty/886-ken-beatty-phd-ken-beatty-phd, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. англ.
5. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy / H. D. Brown. – 3rd ed. – New York : Pearson Education, 2007. – 569 p.
6. Dincer A. Common Characteristics of an Effective English / A. Dincer, A. Goksu, A. Takkac, M. Yazici // The International Journal of Educational Researchers. – 2013. – No. 4 (3). – P. 1–8.
7. Frank V. M. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness / V. M. Frank, S. Freynik, D. L. Richardson. – Center for Advanced Study of Language, University of Maryland, College Park, MD. – 2014. – № 1. – P. 27. – Режим доступа: <https://www.learntechlib.org/p/153571>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. англ.
8. Park, G. P. The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea / G. P. Park, H. W. Lee // Asia Pacific Education Review. – 2006. – No. 7 (2). – P. 236–248. – Режим

доступа: <http://doi.org/10.1007/BF03031547>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. англ.

References

1. Abdalova O. I., Isakova O. Yu. Ispolzovaniie texnologyy elektronogo obucheniia v uchebnom processe [Using electronic technologies in teaching process] // *Distancz. i virtual. obucheniie*, 2014, No. 12, pp. 50–55.

2. Saukh P. Yu. ta in. Innovaciyi u vyshnij osviti: problemy, dosvid, perspektyvy [Innovations in higher education: problems, experience, prospects]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. 443 p.

3. Fathuddinova O. V. Vprovadzhennia novykh tehnolohii v protsessi pidhotovky spetsialistiv pravoznavstva [Implementation of new technologies in the process of training the law specialists]. *Humanit. Visn. Zaporiz. Derzh. Inzh. Akad.* 2012, Vyp. 48, pp. 35–39.

4. Beatty K. Mobile language learning: the world in our hands // Anaheim University, USA. 2015, № 17. Available at: www.anaheim.edu/schools-and-institutes/graduate-school-of-education/diplomain-tesol/243-about/faculty-and-staff/tesol-faculty/886-ken-beatty-phd-ken-beatty-phd.

5. Brown H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education. 2007. 3d edition. 569 p.

6. Dincer A., Goksu A., Takkac A., Yazici M. Common Characteristics of an Effective English. *The International Journal of Educational Researchers*, 2013, No. 4 (3), pp. 1–8.

7. Frank V. M., Freynik S., Richardson D. L. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. Center for Advanced Study of Language, University of Maryland, College Park, MD. 2014. № 1. P. 27. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/153571>.

8. Park, G. P., Lee, H. W. The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 2006. No. 7(2), 236–248 p. Available at: <http://doi.org/10.1007/BF03031547>.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОЧИХ ПРОГРАММАХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ)**

Г.К. Савченко

ppevmel@yandex.ru

Волгоградский институт управления РАНХиГС

Аннотация. В статье рассматривается реализация ситуативно-тематической организации учебного материала в рабочих программах по иностранному языку на примере специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» (в ВИУ РАНХиГС). Федеральное агентство по образованию представило примерную программу, содержащую тематику по 4 сферам общения (бытовую, учебно-познавательную, социально-культурную и профессиональную). Однако данный принцип организации учебного материала вузами не всегда соблюдается в полной мере.

Ключевые слова: рабочая программа дисциплины, примерная программа: принцип культурной и педагогической целесообразности, отбор тематики, ситуативно-тематическая организация обучения, тема как единица методической организации учебного материала

**RATIONALIZATION OF THE PRINCIPLE OF SITUATIONAL-THEMATIC
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN WORKING
PROGRAMS IN A FOREIGN LANGUAGE
(FROM NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES)**

G.K. Savchenko

ppevmel@yandex.ru

*Volgograd Institute of Management by Russian Academy
of National Economy and Public Administration*

Abstract. The article deals with the implementation of situational and thematic organization of educational material in working programs in a foreign language on the example of specialty 37.05.02 "Psychology of official activities

social activity" (in VIU RANEPА). The Federal Agency for education presented a sample program containing topics in 4 areas of communication (everyday, educational, socio-cultural and professional). However, this principle of organizing educational material by universities is not always fully observed.

Keywords: *working program of the discipline, sample program: the principle of cultural and pedagogical expediency, selection of topics, situational and thematic organization of training, topic as a unit of methodological organization of educational material*

В педагогике разработана целая система научных требований к определению и совершенствованию содержания как общего, так и профессионального образования [8]. Иностранный язык в вузе, особенно в неязыковом и гуманитарном, является как раз тем предметом, который непосредственно призван образовывать студентов как с точки зрения их общего образования, так и профессионального, и содержит в этом отношении огромные возможности, которые не всегда, на наш взгляд, используются в процессе обучения не в достаточной мере.

В данной статье хотелось бы остановиться подробнее на реализации принципа тематической организации подачи учебного материала в рабочих программах по иностранному языку. Как известно, а состав средств обучения для преподавателя входят в том числе образовательный стандарт и программы, создаваемые на основе стандарта [9, с. 26].

Еще в 2009 г. Министерством образования и науки была разработана примерная программа "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов под руководством и под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой, доктора филологических наук, заслуженного профессора МГУ[5]. Примерная программа – это документ, который детально раскрывает обязательные (федеральные) компоненты содержания обучения и параметры качества усвоения учебного материала по конкретному предмету базисного учебного плана. В разделе «Примерное тематическое планирование» представлен примерный перечень тем курса иностранного языка и число учебных часов, отводимых на изучение каждой темы, характеристика основного содержания тем и основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий).

В указанной выше примерной программе четко сформулирован принцип культурной и педагогической целесообразности, который

основывается на тщательном отборе тематики курса, языкового, речевого и страноведческого материала, а также на типологии заданий и форм работы с учетом возраста, возможного контекста деятельности и потребностей студентов. Этот общий принцип тематической организации учебного материала предполагает. Следовательно, такую организацию учебного материала, которая отражала бы специфику функционирования отобранного языкового материала в жизненных ситуациях и темах. Формирование речевых навыков и умений, лежащих в основе иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих компонентов, происходит быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально строится на реальных условиях общения. Для обучения отбираются типичные и жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы общения. Таким образом, ситуативно-тематическая организация обучения предполагает большие возможности для создания именно естественной коммуникации учащихся.

Доктор педагогических наук, академик РАО, проф. Бим И.Л. выделяет в качестве основных единиц учебного материала тему и текст, что, как доказала практика, является весьма продуктивным при обучении, особенно чтению иноязычной специальной литературы [2]. Тема выступает, с одной стороны, как критерий отбора и организации лексического материала, а с другой стороны, является средством упорядочивания и подачи информационного, содержательного текста. С точки зрения обучения, тема способна отражать и классифицировать отдельные сферы внеязыковой действительности, упорядочивать лексический материал в соответствии с ее предметным содержанием. Кроме того, тема упорядочивает весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном плане. Тема является, следовательно, единицей методической организации учебного материала, потому что именно тема выступает с одной стороны как критерий отбора и организации лексического материала, а с другой стороны выступает как средство упорядочивания и подачи информационного, содержательного плана текста. С точки зрения обучения, тема способна отражать и классифицировать отдельные сферы внеязыковой действительности, упорядочивать лексический материал в соответствии с ее предметным содержанием. Кроме того, тема упорядочивает весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном плане.

На сайте Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения Федерального агентства по образованию размещены методические рекомендации по составлению рабочих программ, в том числе и по иностранному языку [4]. Раздел «Основное содержание» включает перечень изучаемого содержания, объединенного в содержательные блоки с указанием минимального числа учебных часов, выделяемых на изучение каждого блока. В разделе «Примерное тематическое планирование» представлен перечень предлагаемых тем в курсе иностранного языка, а также число учебных часов, отводимых на изучение каждой темы, характеристика основного содержания тем и основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий). В данных методических рекомендациях четко сформулированы границы творчества и свободы создателей учебных рабочих программ. Авторы рабочих программ и учебников могут предложить собственный подход в части структурирования учебного материала, определения последовательности его изучения, расширения объема (детализации) содержания, а также путей формирования системы знаний, умений и способов деятельности, развития, воспитания и социализации учащихся. Рабочие программы, составленные на основе примерной программы, могут использоваться в учебных заведениях разного профиля и разной специализации. Правда, методисты желали бы себе больше территории для самостоятельных действий: целеполагание в преподавании иностранного языка в вузе только до определенного момента может быть абстрактным, но далее обязательно вступает область преподавания языка для специальных целей [3].

Что касается конкретно тематики, то в примерной программе определены четыре основных сферы общения:

– *бытовая*: Я и моя семья (тематика: 1. Я и моя семья, семейные традиции, уклад жизни. 2. Дом, жилищные условия. 3. Досуг и развлечения в семье. Семейные путешествия. 4. Еда. Покупки);

– *учебно-познавательная*: Я и мое образование (тематика: 1. Высшее образование в России и за рубежом. 2. Мой вуз. 3 Студенческая жизнь в России и за рубежом. 4. Студенческие международные контакты: научные, профессиональные, культурные);

– *социально-культурная*: Я и мир. Я и моя страна (тематика: 1. Язык как средство межкультурного общения. 2. Образ жизни современно го человека в России и за рубежом. 3. Общее и различное в странах и нацио-

нальных культурах. 4. Международный туризм. 5. Мировые достижения в искусстве (музыка, танцы, живопись, театр, кино, архитектура). 6. Здоровье, здоровый образ жизни. 7. Мир природы. Охрана окружающей среды. 8. Глобальные проблемы человечества и пути их решения. 9. Информационные технологии 21 века;

– *профессиональная*: Я и моя будущая профессия (тематика: 1. Избранное направление профессиональной деятельности. 2. История, современное состояние и перспективы развития изучаемой науки).

Каким же образом данные нормативные рекомендации реализуются конкретно в рабочих программах специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» в вузах. Нами были проанализированы несколько рабочих программ данной специальности.

В МГУ им. М.В. Ломоносова определяют цели, задачи и содержание следующим образом. Программа дисциплины «Иностранный язык (первый)» ориентирована на формирование иноязычной компетенции как основы эффективной межкультурной коммуникации в рамках профессиональной деятельности психологов. В основе программы лежит коммуникативно-деятельностный подход. Формирование умений и навыков устного и письменного общения на иностранном языке реализуется посредством выполнения системы техник, организованной на основе принципов ситуативной обусловленности, коллективной коммуникативности, контекстности, поэтапности формирования умений и соответствия содержания целям каждого этапа. Успешное освоение курса предполагает знание студента основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, необходимых в ситуации профессиональной коммуникации. Конкретная тематика в аннотации программы не указана, но четко сформулирована основная сфера общения: межкультурная коммуникация в рамках профессиональной деятельности психологов[1].

В рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» по специальности 37.05.02. Психология служебной деятельности Алтайского государственного университета в разделе «Структура и содержание дисциплины» указаны также следующие сферы: бытовая и профессиональная коммуникация (основные коммуникативные ситуации неофициального и официального общения, коммуникация общего характера в профессиональной сфере) [6].

Обратимся к рабочей программе по иностранному языку выше названной специальности в Волгоградском институте управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы, выложенной на Сайте ВИУ РАНХиГС на 2020 и 2021 гг. [7]. Иностранный язык изучается 4 семестра (144 часа аудиторных занятий). Основная цель - общая подготовка по иностранному языку, позволяющая решать задачи межличностного и межкультурного общения, т.е. сфера общения межличностная и межкультурная. Правда, следует отметить, что профессиональная сфера общения представлена отдельной дисциплиной: «Иностранный язык профессионального общения», изучаемой в 5-м семестре (36 часов аудиторных занятий). Данная рабочая программа была разработана на основе программы, утвержденной в РАНХиГС.

Бытовая сфера межличностного и межкультурного общения представлена следующей тематикой: 1) Язык и культура; 2) Жизнь и сказка; 3) Мировые особенности погоды; 4) Друзья и незнакомцы; 5) Закон и порядок; 6) Визуальное и слуховое восприятие; 7) Спрос и предложение; 8) Новое и забытое; 9) Любовь и ненависть; 10) Законы жизни; 11) Мое семейное древо; 12) Жизнь как она есть; 13) Окружающая среда; 14) Загадочные места; 15) Друзья и незнакомцы; 16) Сила денег; 17) Сила рекламы; 18) Американская мечта; 19) Жизнь в большом городе; 20) Роль юмора в нашей жизни.

Формулировка многих тем вызывает, мягко говоря, недоумение. Что модно предложить студентам, изучающим немецкий язык по таким темам как «Жизнь и сказка», «Сила денег» или «Американская мечта»? Последовательность подачи материала (и прежде всего лексического) сумбурна. Темы «Друзья и незнакомцы» и «Мое семейное древо» изучаются в разных семестрах, хотя они тематически особенно тесно связаны. Такие темы как «Жизнь и сказка», «Жизнь как она есть», «Жизнь в большом городе», «Законы жизни», изучаемые в разных семестрах, также повторяют во многом и звучат странно. Особо сильное недоумение, и даже неприятие, вызывает тема «Американская мечта». Данная тема никак не вписывается в предлагаемые сферы общения студентов, будущих специалистов в сфере служебной деятельности РФ, получающих образование в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. Странно звучит и формулировка темы «Мировые особенности погоды» (наши студенты – не будущие синоптики).

Какое отношение к данной специальности имеют такие темы как «Спрос и предложение», «Загадочные места»?

Итак, в данной программе, на наш взгляд, явно в недостаточной степени учитываются положения ФГОС и примерной программы по учебной дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов. Не следует, конечно, выступать против использования текстов, аудио- и видеоматериалов, относящихся к вышеуказанным темам, как на занятиях, так и в рамках самостоятельной работы. Они, несомненно, могут оживить атмосферу занятий (особенно «Загадочные места»), стимулировать интерес обучающихся к предмету. Но при разработке программ все же следует исходить из общего, а не частного и более четко отражать профессиональную ориентацию обучающихся.

Литература

1. Аннотации учебных программ общеобразовательных дисциплин специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности». Программа дисциплины Иностранный язык (первый). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова». – Режим доступа: http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special/psd/annot_psd.pdf, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

3. Вовси-Тиллье Л. А. Современные цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Л. А. Вовси-Тиллье // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8, № 3А. – С. 132–137.

4. Методические рекомендации по составлению рабочей программы по иностранным языкам. Общие положения. Федерального агентства по образованию. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. – Режим доступа: i_pogim5.my1.ru/publ/metodicheskie_rekomendaci_sostavleniju_rabochej_programmy_po_inostrannym_jazykam/1-1-0-51, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

5. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Министерство образования и науки РФ. Научно-методический Совет по иностранным языкам Минобрнауки. – М., 2009. –

Режим доступа: https://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

6. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» 37.05.02. Психология служебной деятельности (специальность). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет». – Режим доступа: <https://www.asu.ru/sveden/education/programs/subject/226330/>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

7. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» 37.05.02. Психология служебной деятельности (специальность). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский институт управления. Российская академия народного хозяйства и государственной службы». – Режим доступа: vlgr.ranepa.ru/sveden/education, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

8. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пос. / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2000. – 519 с.

9. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.

References

1. Annotations of educational programs of General education disciplines of specialty 37.05.02 "Psychology of official activities". Program of the discipline Foreign language (first)". Federal state budgetary educational institution of higher education "Lomonosov Moscow State University". Available at: http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special/psd/annot_psd.pdf

2. Bim I. L. Methods of teaching foreign languages as a science and theory of school textbooks. Moscow: Russian language, 1977. 288 p.

3. Vovsi-Tillye L. A. Modern goals of teaching foreign languages in a non-linguistic University // Pedagogical magazine, 2018, Vol. 8. No. 3A, pp. 132–137.

4. Methodological recommendations for drawing up a work program in foreign languages Generalities. Federal Agency for education. Federal state educational standard of the second generation. Available at: i_pogim5.my1.ru/publ/metodicheskie_rekomendaci_sostavleniju_rabochej_programmy_po_inostrannym_jazykam/1-1-0-51.

5. Sample program "Foreign language" for non-linguistic universities and faculties. Ministry of education and science of the Russian Federation. Scientific and methodological Council for foreign languages of the Ministry of education and science. Moscow, 2009.

6. Teaching program of the discipline "Foreign language" 37.05.02. Psychology of official activity (specialty). Federal state budgetary educational institution of higher education "Altai State University». Available at: <https://www.asu.ru/sveden/education/programs/subject/226330>.

7. Teaching program of the discipline "Foreign language" 37.05.02. Psychology of official activity (specialty). Federal state budgetary educational institution of higher education "Volgograd Institute of management". Russian Academy of national economy and public administration. Available at: vlgr.ranepa.ru/sveden/education.

8. Kharlamov I. F. Pedagogy. Textbook. M.: Gardariki, 2000. 519 p.

9. Shchukin A. N., Frolova G. M. Methods of teaching foreign languages: textbook for students higher education institutions education. M.: Publishing center "Academy", 2015. 288 p.

УДК 811.111-26

**ВЛИЯНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ,
ИСПЫТЫВАЕМЫХ ГОВОРЯЩИМ В ПРОШЛОМ, НА ВЫБОР
ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ МОДАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ**

А.Р. Сафина

vesennyu-oduvanchik@yandex.ru

Набережночелнинский государственный педагогический университет

Аннотация. *Целью данного исследования являлось установление зависимости выбора эпистемических модальных маркеров и степени уверенности говорящего в соответствии / несоответствии его высказывания объективной действительности от категории ретроспекции. В ходе исследования были задействованы такие лингвистические методы, как коммуникативно-прагматический метод и описательный метод. В результате исследования было установлено, что*

испытываемые говорящим эмоции и чувства способствуют повышению его уверенности в достоверности пропозиции высказывания.

***Ключевые слова:** эпистемическая модальность, эпистемическая возможность, эпистемическая необходимость, модальный глагол, модальное слово, категория ретроспекции*

THE INFLUENCE OF POSITIVE EMOTIONS AND FEELINGS EXPERIENCED BY A SPEAKER IN THE PAST ON SELECTION OF EPISTEMIC MODAL MARKERS

A.R. Safina

vesennyy-oduvanchik@yandex.ru

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Abstract. *The purpose of this research was to establish the dependence of the choice of epistemic modal markers and the degree of speaker's confidence that his / her statement is or is not true on the category of retrospection. To achieve the purpose of the research linguistic methods such as the communicative-pragmatic and the descriptive methods were used. As a result of the research, it was found that the emotions and feelings experienced by the speaker contribute to increasing his / her confidence in the reliability of the statement.*

Keywords: *epistemic modality, epistemic possibility, epistemic necessity, modal verb, modal word, the category of retrospection*

Вопрос о роли категории ретроспекции (далее – КР), которую она играет при выборе языковых средств выражения эпистемической модальности (далее – ЭМ), представляется весьма интересным. В данной статье мы ограничимся описанием влияния КР в реализации ЭМ в англоязычном художественном тексте. ЭМ трактуется нами как коммуникативно-прагматическая категория, основанная на понятии достоверности и выражающая степень уверенности говорящего в достоверности пропозиции высказывания. ЭМ представлена двумя полюсами: эпистемической возможностью (далее – ЭВ), отражающей низкую степень уверенности говорящего в достоверности высказывания, и эпистемической необходимостью (далее – ЭН), указывающей на высокую степень уверенности

говорящего в соответствии объёма собственных знаний для утверждения достоверности / недостоверности пропозиции высказывания. Достоверность пропозиции может основываться на фоновых знаниях говорящего и слушающего, к числу которых можно отнести оперирование фактами, накопленными за неопределённое количество времени (предшествующий жизненный опыт) до реализации ситуации, описываемой в пропозиции, что позволяет коммуниканту прийти к логическому выводу о достоверности / недостоверности пропозиции. Темпоральная референция подобного рода знания позволяет говорить о тесной связи ЭМ с КР. Как отмечает англист И.Р. Гальперин, ретроспекция представляет собой грамматическую категорию текста, объединяющую формы языкового выражения, относящие читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации [1, с. 106]. КР характерна для художественного текста большого объёма, когда писателю необходимо вернуть читателя к определённым явлениям, действиям и событиям прошлого, при этом соблюдение строгой хронологии событий не представляется возможным.

В качестве ресурсов художественного текста был отобран роман «Жизнь Пи» Я. Мартела [10], в котором рассказчик вспоминает о событиях, произошедших до и после крушения корабля, на котором он вместе с родителями и животными из зоопарка направлялся в Канаду.

Обратимся к связи логического вывода о достоверности / недостоверности пропозиции с положительными эмоциями и чувствами, которые испытывал говорящий во время анализируемого события в прошлом. К числу положительных эмоций можно отнести, в первую очередь, радость, как одну из самых сильных и оказывающих несомненное воздействие на восприятие и логическую интерпретацию происходящего: *These fruit must surely be heavy and juicy, I thought* [2]. Голодному и истощённому молодому человеку вид фруктов, по виду напоминавших апельсин, придал бодрость духа, приподнятость настроения и надежду на то, что он, наконец, сможет насытиться. В данном случае модальное слово (далее – МС) ЭН *surely* символизирует скорее страстное желание, чтобы мысленные ожидания оказались соответствующими действительности, нежели то, что ход событий примет именно такой оборот.

На границе с радостью представляется возможным выделить удовольствие: «*Would you eat bleeding raw beef?*» I asked. «*Of course! I love tartar steak*» [2]. Слушающий (под которым говорящий подразумевает

тигра) выражает твёрдую уверенность в ответной реакции, так как для хищного дикого животного употребление в пищу мяса является необходимым условием для существования, в то время как овощи не принесут желаемого удовлетворения.

Одной из положительных эмоций также является удивление, которое может граничить с неверием: *Surely* this religion had more than one story in its bag – religions abound with stories [2]. Пи считает, что каждая религия содержит в своей основе большое количество историй, помогающих раскрыть тот или иной религиозный аспект с бытийной или мифологической стороны. Поэтому он практически абсолютно уверен в том, что христианство как мировая религия ничем не отличается от мусульманства или буддизма, и не сразу приходит к осознанию того факта, что в основе христианства лежит всего одна история, которая, передаваясь из поколения в поколение, обратила к себе многих верующих. Приведём другой пример: This magnificent animal bursting over the ridge at full gallop *couldn't possibly* be the same listless, bedraggled tiger who was my companion in misfortune? [2]. Комбинация модального глагола (далее – МГ) в отрицательной форме *couldn't* и МС *possibly* сигнализирует о том, что неверие говорящего сопряжено с восхищением по отношению к живительным силам природы. Он сомневается в том, что всё происходящее – правда, и вместе с тем очень хочет в это верить. Также можно выделить удивление, граничащее с иронией: The feat *surely* made Richard Parker the largest stowaway, proportionally speaking, in the history of navigation [2]. Данный пример, включая в себя МС ЭН *surely* представляет собой реакцию говорящего на невероятность воплощения в объективной действительности случая, когда на небольшой спасательной лодке два с половиной дня мог незамеченным оставаться взрослый бенгальский тигр. Иронизируя над самим собой и своей ненаблюдательностью, он даже сравнивает тигра с «зайцем», безбилетным пассажиром.

К числу положительно окрашенных эмоций относится надежда. Проиллюстрируем её примером: Weather like this *surely* wouldn't sink a ship? [2]. Оценив степень опасности разыгравшегося шторма, парень высказывает отчаянную надежду, что грузовое судно, являясь устойчивой конструкцией, построенной с учётом воздействия всех возможных водных феноменов, не пойдёт ко дну и сможет выстоять перед натиском стихии. Вместе с тем надежда, эксплицируемая в следующем примере МС ЭВ *perhaps*, указывает на то, что коммуникант сам не верит в достоверность своего высказывания: *Perhaps* Orange Juice could be saved [2].

Далее можно выделить чувство сострадания: *Perhaps* there was a little more discharge in the inner corners, but it was nothing dramatic, *certainly* not as dramatic as his overall appearance. The ordeal had reduced us to skin and bones [2]. Уверенность основывается на чувстве сострадания, в свою очередь базирующемся на перцептивном восприятии. Как говорящий, так и объект его высказывания, находятся на грани истощения физических и душевных сил. Это помогает говорящему маркировать достоверность пропозиции при помощи МС ЭН *certainly*.

Необходимо упомянуть и чувство облегчения, которое повлияло на семантику следующего высказывания: That afternoon the wind picked up a little and I noticed something about the lifeboat: despite its weight, it floated lightly on the water, *no doubt* because it was carrying less than its capacity [2]. Вышеназванное чувство и последовавшее за ним осознание того, что жизни говорящего не угрожает морская стихия, повлияли на его уверенность в достоверности собственного логического умозаключения, что маркируется МС ЭН *no doubt*.

Таким образом, проведённый анализ даёт возможность прийти к следующему выводу: положительные эмоции и чувства говорящего, которые он испытывал во время воплощения в реальности события в прошлом, оказывают влияние на достоверность пропозиции. В большинстве случаев говорящий будет повышать степень своей уверенности в истинности высказывания, поскольку эмоции непосредственно воздействуют на рациональность суждений и логичность выводов. Немногочисленные случаи употребления модальных маркеров эпистемической возможности в анализируемых коммуникативных ситуациях служат подтверждением подведённого итога. Стоит также подчеркнуть, что модальные маркеры с семантикой возможности иногда, напротив, снижают и без того небольшую уверенность говорящего в соответствии собственного высказывания действительному положению дел.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 5-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
2. Martel Y. Life of Pi / Y. Martel. – New York: Harcourt, 2001. – Режим доступа: <https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/172946-yann-martel-life-of-pi.html>.

References

1. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 5th ed. M.: KoMKniga, 2007. 144 p.
2. Martel Y. Life of Pi. New York: Harcourt, 2001. Available at: <https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/172946-yann-martel-life-of-pi.html>.

УДК 378.147

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.С. Созыкина

annasozykina@ukr.net

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Аннотация. В статье рассмотрена технология формирования социальной ответственности у студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка. Описаны способы использования аутентичных природоохранных материалов. Подчеркнута эффективность диалоговых и интерактивных форм обучения. Показаны пути формирования социальной ответственности студента в процессе их интеркультурной деятельности. Использование предложенных методов и приемов позволит студентам оценивать последствия и результаты своих профессиональных действий, приобрести опыт социально ответственного поведения.

Ключевые слова: социальная ответственность, иностранный язык, студенты, технология

THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF FUTURE ENGINEERS' SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

G.S. Sozykina

annasozykina@ukr.net

Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract. The article deals with the technology of development of technical university students' social responsibility in the process of learning foreign

languages. The ways of using authentic materials on nature protection are described. The effectiveness of dialogue and interactive forms of teaching is emphasized. The tools of formation of student's social responsibility in the process of their intercultural activity are shown. Using the proposed methods and techniques will allow students to assess the consequences and results of their professional actions, to gain experience in socially responsible behavior.

Keywords: *social responsibility, foreign language, students, technology*

Формирование социальной ответственности у студентов происходит в процессе различных видов деятельности. Одним из таких видов является учебная деятельность. Образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в профессионально-этическом воспитании студентов заключается в том, что язык является средством общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к общепринятым профессионально-этическим ценностям. Иноязычная компетентность дает возможность будущему инженеру стать квалифицированным, конкурентоспособным, компетентным специалистом, способным эффективно выполнять свои обязанности на уровне мировых стандартов.

Для обеспечения теоретической базы формирования социальной ответственности у студентов в процессе изучения иностранного языка в содержание учебного материала необходимо включать, в частности, вопросы, связанные с экологическими проблемами. Значительно влияет на осознание студентами социальной миссии инженеров использование аутентичных природоохранных материалов, в том числе видеосюжетов и информационных ресурсов сети Интернет.

На занятиях по иностранному языку можно просматривать и обсуждать популярные во всем мире фильмы о проблемах экологии, такие как:

1) «Неудобная правда» (An inconvenient truth) (2006): в фильме доступным языком обсуждаются причины и последствия глобального потепления;

2) «История вещей» (Story of stuff) (2007): мультфильм, который откровенно осуждает чрезмерное потребительство;

3) «Дом» (Home) (2009): фильм, повествующий о том, насколько красива наша планета, и как она беззащитна перед разрушительной человеческой деятельностью;

4) «Валл-и» (Wall-e) (2008): научно-фантастический мультфильм, в котором показана Земля в будущем, на которой из-за огромного количества отходов и мусора жизнь становится невозможной;

5) «Жизнь после людей» (Life after people) (2010): сериал, который «оживляет» теории ученых о том, как Земля будет выглядеть после исчезновения людей;

6) «Как уничтожить мир» (How to destroy the world) (2010): короткометражный анимационный сериал о различных причинах разрушения мира: транспорт, мусор, еда, компьютерные игры и тому подобное.

После просмотра фильмов можно предложить студентам обсудить их с точки зрения социальной ответственности специалистов технических направлений. Такого рода дискуссии помогают студентам осознать, к каким трагическим последствиям может привести безответственность современных инженеров. Данный педагогический прием дает возможность научить будущих специалистов выделять из многообразия жизненных и профессиональных обстоятельств ситуации ответственного и безответственного отношения к выполнению своих обязанностей, оценивать их с точки зрения общественных ценностей и проектировать эти ситуации на себя.

Следует отметить, что коллективное обсуждение мотивирует студентов к более глубокому пониманию смысла социальной ответственности в своей профессиональной деятельности. Эмоциональное восприятие сюжета фильмов помогает вербализовать проблему, найти различные варианты ее решения.

Также можно проводить конкурсы видеороликов на экологические темы, снятых самими студентами и касающихся проблем охраны окружающей среды их города, поселка, района. На занятиях по иностранному языку со студентами транспортных специальностей можно рассматривать дискуссионные вопросы, связанные с безопасностью дорожного движения, а именно:

– анализ преимуществ и недостатков различных видов транспорта: велосипедного, легкового, автобусного и т.д.;

– организация дискуссий по таким вопросам, как безопасность, загрязнение окружающей среды, транспортные пробки, шум, здоровье и благополучие общества;

– изучение статистических данных о дорожно-транспортных происшествиях за определенный период времени и их причины;

– организация дискуссии по следующим вопросам: Что можно сделать, чтобы улучшить поведение участников дорожного движения? Насколько важно носить защитную одежду и шлем для езды на мотоцикле? Насколько опасно вождение транспортного средства после употребления наркотиков или алкоголя? В чем опасность использования телефона за рулем? Что эффективнее, рекламные кампании для предотвращения всевозможных нарушений, или более жесткие законы? Что нужно сделать, чтобы помочь людям осознать риски безответственного поведения на дорогах и выработать более безопасные привычки?

– организация обсуждения следующей спорной темы: Некоторые велосипедисты считают, что велосипедные шлемы не должны быть обязательными, так как они создают дискомфорт. Другие люди, в частности нейрохирурги, настаивают на том, что шлем может спасти жизнь. Как вы думаете, должен ли быть издан закон, обязывающий велосипедистов надевать шлемы?

– обсуждение мероприятий по повышению безопасности дорожного движения на определенных участках дороги (например, дорожная разметка, установка камеры контроля скорости, регулярное полицейское патрулирование и т.д.).

Во время дискуссии преподавателю следует воздерживаться от директивных реплик или высказывания собственных суждений. Практика свидетельствует о высокой эффективности вопросов «открытого» типа, которые стимулируют мышление – «дивергентных», или «оценочных» по своему смысловому характеру. «Открытые» вопросы, в отличие от «закрытых», не предусматривают короткого однозначного ответа. «Дивергентные» вопросы (в отличие от «конвергентных») не предполагают единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению. «Оценочные» вопросы связаны с выработкой студентом собственной оценки того или иного явления, собственного суждения, то есть приводят к формированию ценностной сферы учащихся.

В процессе обучения иностранному языку для формирования социальной ответственности будущих специалистов применяли инновационные технологии, активные и интерактивные формы и методы обучения («круглый стол», интеллектуальный штурм, дискуссии, актуализация проблемы и т.д.).

Достаточно эффективным оказалось использование таких методов, как решение этических дилемм, беседа, « брейнсторминг », анализ кейсов; создание проекта этического кодекса специалиста выбранной организации, а также использование игровых комплексов: анализ конкретной ситуации морального выбора; организационно-умственная игра; отработка профессиональных ролей; организационно-деятельностная игра по принятию в качестве специалиста профессиональных решений.

Для формирования профессиональной этики будущих инженеров интересными представляются идеи А. Ергазиной [1] о необходимости насыщения поликультурного образовательного пространства вуза аксиологическими смыслами социальной ответственности студента в процессе интеркультурной деятельности.

Поскольку при изучении иностранного языка у студента формируются представления о других культурах, на занятиях необходимо использовать анализ фактов, сравнение явлений, принадлежащих к разным культурам [2], таким образом, приобщая студентов к новой культурной реальности.

Указанные приемы способствуют социализации, профессионально-этическому самоопределению будущих инженеров, так как студенты приучаются ощущать себя членами людского сообщества, объединенного общими нравственными ценностями и коллективной ответственностью за будущее человечества. При этом развивается социокультурная компетенция учащихся, постепенно трансформируясь в интеркультурную компетенцию.

Решение проблемы формирования социальной ответственности студента в процессе интеркультурной деятельности посредством использования культурно-коммуникативных ситуаций в системе интеркультурных практик можно обеспечивать коммуникациями в форме проведения форумов, конференций, «круглых столов», вебинаров, тематических диалогов, дискуссий, ролевых игр и т.д.

Таки образом, все предложенные формы и методы позитивно влияют на приобретение студентами опыта социально ответственного поведения, а также на включение социальной ответственности в иерархию социально-профессиональных ценностей будущих специалистов.

Литература

1. Ергазина А. А. Стратегические условия формирования социальной ответственности студента университета в интеркультурной деятельности / А. А. Ергазина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <https://www.science->

education.ru/ru/article/view?id=25403, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

2. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

References

1. Ergazina A. A. Strategicheskie usloviya formirovaniya sotsialnoy otvetstvennosti studenta universiteta v interkulturnoy deyatel'nosti // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 5. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25403>.

2. Zaleskiy G. E. Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdeniy lichnosti. M.: MSU Publ., 1994. 144 p.

УДК 378.1

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

А.Е. Фандеева

Fandyasportik@outlook.com

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты преподавания делового иностранного языка на основе компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в технических университетах. Установлено, что реализация компетентностного подхода в процессе преподавания профессионально направленного иностранного языка дает возможность обеспечить целостность профессиональной подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная подготовка, преподавание профессионально направленного иностранного языка, технические университеты

SOME ASPECTS OF TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITIES

A.E. Fandieieva

Fandyasportik@outlook.com

Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract. *The article considers aspects of teaching the business foreign language on the basis of a competency-based approach during the training of future professionals in technical universities. It has been found out that the implementation of a competency-based approach in the process of teaching of professionally oriented foreign language makes it possible to ensure the integrity of professional training of future professionals.*

Keywords: *competency-based approach; foreign language training; teaching of professionally oriented foreign language; technical universities*

Характерной чертой развития образования в Украине на современном этапе является насыщенность образовательными инновациями, направленными как на модернизацию системы образования в соответствии с требованиями времени, новейших достижений науки, техники, культуры и профессиональной практики, так и на сохранение достижений прошлого.

Отличительной особенностью современного высшего образования является изменение взглядов на суть преподавания. отошли в прошлое попытки подать студенту наибольший объем теоретической информации с указанием ориентировочных возможностей его практического использования и требования репродуктивного воспроизведения этой информации. Зато акцент преподавания смещается на приобретение знаний в процессе активной познавательной деятельности, которая удовлетворяет потребность формирования у будущего выпускника системы профессиональных компетенций, что поможет ему в будущем качественно и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. В связи с этим осуществляется переориентация методологии преподавания в высшей школе, что направлено на осознание студентами сути обучения как процесса, в котором необходимость формировать систему компетенций определяет глубину и объем усваиваемых теоретических знаний,

практических умений и навыков, делает образовательный процесс более гибким, логично целесообразным. Приоритетной целью обучения становится формирование способности будущего специалиста не только к профессиональной деятельности, но и к реализации профессионально-коммуникативных умений в иноязычной среде, что должно стать одним из средств расширения профессиональных компетенций.

На основе мирового опыта и украинских перспектив определено, что ведущим подходом образовательной политики государства является компетентностный подход. Исследователи отечественной образовательной политики рассматривают компетентностный подход как направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых и предметных компетенций личности. Результатом такого процесса А. Пометун определяет «формирование общей компетентности человека, которая является совокупностью ключевых компетентностей, интегрированной характеристикой личности. Такая характеристика должна быть сформирована в процессе обучения и содержать знания, умения, отношение, опыт деятельности и поведенческие модели личности» [2].

Подготовка будущих специалистов с углубленным профессионально-направленным изучением иностранного языка стала одной из важнейших составляющих системы высшего технического образования промышленно развитых стран. Одно из направлений совершенствования образовательного процесса изучения иностранного языка в технических университетах видится в широком внедрении в учебный процесс средств современных инновационных технологий, позволяющих накапливать, обрабатывать, передавать большие объемы информации, что открывает большие перспективы по расширению теоретической базы знаний и предоставляет результатам обучения практическое значение.

Целью углубленного изучения иностранного языка профессионального направления в технических университетах является овладение иностранным языком как средством коммуникации для решения задач продуктивной профессиональной деятельности в условиях социального и профессионального взаимодействия и получения профессионально направленной иноязычной компетентности для успешного выполнения дальнейшей профессиональной деятельности. В программе по английскому языку для высших учебных заведений указано, что будущим

специалистам необходимо приобрести как профессиональную компетенцию, так и коммуникативную иноязычную компетенцию.

С точки зрения деятельностных оснований компетентного подхода профессиональные компетенции рассматриваются шире, чем теоретические и практические знания, умения и навыки в определенной профессиональной сфере в традиционном понимании. Ведь для успешной реализации коммуникации профессионального общения владения только общим объемом знаний (технических, естественнонаучных или гуманитарных) недостаточно. Современная профессиональная деятельность требует развития у специалистов не только умений, связанных с их профессиональной деятельностью, но и умений мыслить глобально и критически, обладать не только когнитивной, но и коммуникативной компетенцией для осознания фоновых знаний и представлений иностранных партнеров с точки зрения профессиональной коммуникации. Рассматривая вопросы совершенствования процесса образования на основании компетентного подхода А. Овчарук отмечает, что этот подход в области образования охватывает различные компоненты, обеспечивающие направленность на креативность, исполнение, результат: эстетические, морально-этические, мотивационные, гуманистические и т.д. [1].

Также отметим, что формирование коммуникативной компетенции предполагает не только овладение соответствующей иноязычной техникой (т.е., языковую компетенцию), но и усвоение неязыковой информации, необходимой для адекватного взаимопонимания [3]. Это, по нашему мнению, считается сегодня также одной из приоритетных задач обучения иностранным языкам.

Цель обучения иностранному языку в вузе предусматривает формирование у студентов умения иноязычного общения в реальных ситуациях, то есть приобретение иноязычной коммуникативной компетентности в ограниченном объеме, причем на ее реализацию отводится сравнительно мало времени. Однако, как показывает практика, конечная цель обучения иностранному языку в вузе технического направления достигается на 30-40%. Причины преподаватели называют разные: недостаточное количество часов, отводимое на изучение иностранного языка; низкий уровень сформированности мотивационно-ценностной сферы студентов; недостаточная активность студентов, опять же, обусловленная недостаточным количеством времени для активной тренировки и практики

студентов в аудитории и др. Именно поэтому преподаватели должны прилагать соответствующие усилия для преодоления негативных факторов, препятствующих достижению необходимых учебных результатов и поиска эффективных методов и приемов с целью повышения качества языковой подготовки будущих специалистов.

Исходя из задач подготовки будущих специалистов в технических университетах в сфере иноязычного образования, важно рассматривать формирование у студентов коммуникативной компетенции с учетом специфики профессиональных интересов в рамках специальности – специализированное содержательное наполнение. Это в полной мере касается профессионально ориентированного обучения, поскольку через призму моделирования процесса общения в коммуникативных ситуациях можно воспроизвести многогранный смысл будущей профессиональной деятельности студентов.

На сегодняшний день для обеспечения эффективности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности следует разрабатывать новые методологические подходы и определять педагогические условия их реализации, над чем и работают ученые и практикующие педагоги.

Литература

1. Овчарук О. Л. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Л. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С, 2003. – С. 13–43.

2. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 64–70.

3. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

References

1. Ovcharuk O. L. Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity // Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini : rekomendatsii z osvitnoi polityky. Kyiv : K.I.S, 2003, pp. 13–43.

2. Pometun O. I. Dyskusiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy : (biblioteka z osvithoi polityky): kolektyvna monohrafiia. Kyiv: K.I.S., 2004, pp. 64–70.

3. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

УДК 81'342

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙЦАМИ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ

А.А. Фриауф

luihaojie@yandex.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена проблемам, возникающим у китайцев на начальной ступени изучения русского языка. Это связано, в первую очередь, с дифференциальными признаками двух фонетических систем.*

Ключевые слова: *русский язык, китайский язык, фонетика, артикуляция, аналоги*

LINGUODIDACTIC PROBLEMS IN THE STUDY OF RUSSIAN PHONETICS BY CHINESE

A.A. Friauf

luihaojie@yandex.ru

Astrakhan State University

Abstract. *This article is devoted to the problems of Chinese studying the Russian language at the initial stage of mastering phonetic competence. It is primarily related to the differential characteristics of two phonetic systems.*

Keywords: *Russian language, Chinese language, phonetics, articulation, analogues*

В последние годы экономическое и политическое сотрудничество между Россией и Китаем укрепляется с каждым днём. Вследствие этого в Китае появился спрос на изучение русского языка. Каждый год большое количество китайских студентов начинают изучать русский язык, знакомство с которым, как правило, начинается с фонетики. Здесь они сталкиваются с рядом трудностей, поскольку китайская и русская фонетические системы существенно отличаются друг от друга.

Для построения адекватной методики обучения инофононов найдем аналоги русских фонетических единиц в китайском языке, а также рассмотрим единицы, которые не имеют соответствий.

Русские фонетические единицы, имеющие аналоги в китайском языке:

[а] – [a] гласный среднего ряда, нижнего подъема (как в русских словах *мама, арбуз*) 马 *mǎ*, 他 *tā*;

[и] – [i] гласный переднего ряда, верхнего подъема (как в русских словах *зимы, лисы*) 笔 *bǐ*, 你 *nǐ*;

[о] – [o] открытый гласный, но при произнесении, которого язык располагается немного ниже русского [o] (我 *wǒ*, 摸 *mō*);

[у] – [u] гласный заднего ряда, верхнего подъема, но по сравнению с русским [y] язык менее отодвинут назад, а губы не так сильно вытянуты вперед (душ, жук) 路 *lù*, 湖 *hú*;

[ы] – [e] гласная заднего ряда, среднего подъема, в сравнении с русским китайский [e] является более закрытым, то есть по уровню подъема языка стоит чуть выше русского гласного (лыжи, мыло) 鹅 *é*, 饿 *è*;

[б] – [b] полувзвонкий, смычный, губно-губной (бак, берёза) 吧 *bā*, 波 *bō*;

[г] – [g] полувзвонкий, смычный, заднеязычный, задненебный (более задний, чем русский [г]) (год, гром) 哥哥 *gēge*, 故 *gù*;

[д] – [d] полувзвонкий, смычный, переднеязычный, передненебный, апикальный (в отличие от русского зубного) (дом, дерево) 多 *duō*, 蛋 *dàn*;

[к] – [kʰ] глухой, придыхательный, смычный, заднеязычный, задненебный (более задний, чем русский [к]) (котёл, кот) 卡 *kǎ* 课 *kè*;

[л] – [l] полувзвонкий, щелевой, боковой, переднеязычный, передне-небный (по сравнению с русским [л] кончик языка отодвинут несколько дальше назад, спинка опущена ниже) (лампа, лото) 乐lè, 辣là;

[м] – [m] полувзвонкий, смычный, носовой, губно-губной (по сравнению с русским [м] произносится с меньшим напряжением губ в момент раскрытия смычки) (мама, мыло) 妈妈 māma, 买 mǎi;

[н] – [n] полувзвонкий, смычный, носовой, переднеязычный, передне-небный, апикальный, альвеолярный (в отличие от русского [н] – зубного) (наш, нос) 年 nián, 脑 nǎo;

[п] – [p^с] глухой, придыхательный, смычный, губно-губной (папа, пол) 跑 pǎo, 票 piào;

[с] – [s] глухой, щелевой, переднеязычный, передне-небный (от русского [с] отличается положением кончика языка, который приподнят к альвеолам, и более широкой щелью); (сорока, сыр) 四 sì, 三 sān;

[т] – [t^с] глухой, придыхательный, смычный, переднеязычный, передне-небный (в отличие от русского зубного, дорсального); (тополь, танк) 太 tài, 她 tā;

[ф] – [f] глухой, щелевой, губно-зубной (губы несколько более растянуты, чем при произнесении русского [ф]); (фрукт, форма) 发 fā, 飞 fēi;

[х] – [x] глухой, щелевой, заднеязычный, задне-небный, щель образуется сближением задней части спинки языка и мягкого неба (более задний, чем русский [х]); (холод, храм) 河 hé, 湖 hú;

[ц] – [c] глухой, аффриката, переднеязычный, передне-небный, придыхательный (отличается от русского [ц] положением кончика языка, который более приподнят к альвеолам, придыханием и более длительным щелевым моментом); (царь, курица) 菜 cài, 草 cǎo;

[ч] – [ch] глухой, аффриката, переднеязычный, передне-небный, придыхательный; в момент раскрытия щели весь язык отодвигается несколь-

ко назад, [ch] в отличие от русского всегда мягкого [ч'], китайская аффриката [ch] всегда твердая); (*чаша, человек*) 吃 *chī*, 茶 *chá*;

[ш] – [sh] глухой, щелевой, переднеязычный, передненебный, кончик языка загнут назад (по сравнению с русским [ш] первая щель образуется дальше, у нижнего края альвеол, положение языка более прогнутое, задняя часть спинки языка приподнята к мягкому небу, но не к переднему его краю, как при русском [ш], а несколько дальше); (*шторы, шар*) 什么 *shénme*, 说 *shuō*.

В китайской фонетической системе нет аналогов к следующим русским звукам:

[э] – гласный среднего подъёма, переднего ряда, нелабиализованный (*этот, экзамен*);

[в] – звонкий, шумный, щелевой (*вода, ведро*);

[ж] – шумный, звонкий, щелевой (*жаба, жизнь*);

[з] – шумный, звонкий, щелевой (*забава, заря*);

[р] – сонорный, звонкий (*рис, рябина*);

[щ] – глухой, щелевой, переднеязычный (*щука, щавель*).

Кроме того, звуки [о], [у], [ы], [к], [л], [м], [н], [с], [ф], [х], [ч], [ш], несмотря на своё сходство в рассматриваемых языках, имеют различия в артикуляции. Обобщим их:

1. Русскую артикуляцию отличает большая подвижность губ при произнесении гласных звуков: губы энергично вытягиваются в «трубочку» [у], растягиваются в «улыбке» [и], округляются [о]. Наряду с меньшей подвижностью губ, характерной для китайской артикуляции, следует отметить их большую напряженность.

2. Русские гласные [о], [у] являются лабиализованными, некоторая вытянутость губ вперед наблюдается и при произнесении других согласных. В китайском языке огубление гласных намного меньше, чем в русском языке.

3. В целом русские согласные артикулируются в более передней области, чем китайские.

4. Китайские согласные, как правило, отличаются большей напряженностью по сравнению с русскими.

5. Большинство русских звуков произносится при опущенном кончике языка, тогда как при произношении китайских звуков кончик языка приподнят.

Из-за перечисленных различий у китайских студентов возникают определенные трудности в овладении русской фонетикой. В частности, с артикуляцией гласного [ы], так как этот звук отсутствует в китайском языке. Возможно произношение [i] вместо [ы], особенно в сочетании с губными (был, пыль, вы, мы).

При усвоении гласной [e] также возникает ряд проблем. При постановке [э] открытого (в начале слова и после твердых согласных артикулируется в более задней части ротовой полости с менее высоким подъемом языка) возможны отклонения, связанные с увеличением подъема языка.

Произношение на месте [р] язычковых или заднеязычных звуков, иногда близких к [г] (при этом задняя часть языка напрягается, а вибрация кончика языка отсутствует), что связано с отсутствием в китайском языке переднеязычного дрожащего [р]. Основную трудность в этом случае будет вызывать выработка вибрирующей артикуляции кончика языка.

Значительные трудности вызывает у китайцев произношение звуков [л]. Поскольку звук [л] в китайском языке более задний, чем в русском.

Глухие смычные [п], [т], [к] у китайских студентов произносятся с придыханием, так как в китайском языке артикуляция данных звуков происходит с сильным напором воздушной струи.

В связи с тем, что в китайском языке отсутствует звук [в], причем нет даже полувзвонного согласного, соответствующего глухому [ф], у носителей китайского языка может отмечаться на месте русского согласного [в] полугласный губно-губной [w] или гласный [y].

Произношение свистящего [з] также может быть проблемным для китайцев, так как он отсутствует в их родном языке. В связи с этим возможна замена [з] китайской полувзвонкой аффрикатой [dz].

Таким образом, можно заметить, что ряд ошибок китайцев в произношении русских звуков носит системный характер и обусловлено отсутствием в китайском языке аналогов определенных звуков. Следовательно, необходима система работ по устранению орфоэпических трудностей инофонов.

Литература

1. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – М., 1977.
2. Одинцова И. В. Ритмика, звуки, интонация. Практическое пособие по русской звучащей речи / И. В. Одинцова. – М., 1994.
3. Спешнев Н. А. Фонетика китайского языка / Н. А. Спешнев. – Л., 1980.

References

1. Bryzgunova Ye. A. Zvuki i intonatsiya russkoy rechi. M., 1977.
2. Odintsova I. V. Ritmika, zvuki, intonatsiya. Prakticheskoye posobiye po russkoy zvuchashchey rechi. M., 1994.
3. Speshnev N. A. Fonetika kitayskogo yazyka. L., 1980.

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Н.Д. Швайбович, Г.А. Столярова, Т.Е. Корсунова
ДС № 7 «Аленушка» (ЗАО Знаменск)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития мелкой моторики детей дошкольного возраста. Раскрыта роль развития мелкой моторики в речевом развитии детей. Приведен ряд методов развития мелкой моторики рук.

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие речи, пальчиковые игры, ребенок

DEVELOPMENT OF FINE MOTORICS AS ONE OF THE FACTORS OF SPEECH DEVELOPMENT

N.D. Shvaybovich, G.A. Stolyarova, T.E. Korsunova
KG № 7 "Alyonushka" (CATU Znamensk)

Abstract. The article deals with the problem of the development of fine motor skills in preschool children. The role of the development of fine motor

skills in the speech development of children is revealed. A number of methods for the development of fine motor skills of hands are presented.

Keywords: *fine motor skills, speech development, finger games, child*

Одним из показателей хорошего физического и нервно-психического развития ребенка является развитие его руки, кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой пальцевой моторикой.

Хорошим средством для стимулирования речи являются игры и упражнения на мелкую моторику руки.

Дело всё в том, что развитие ручек ребенка и развитие речи взаимосвязаны. Мелкая моторика и точное артикулирование звуков находятся в прямой зависимости. Чем выше двигательная активность, тем лучше развита речь. Пальцы рук наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. Уже доказано, что даже такие простые упражнения, как «Ладушки», «Сорока-белобока», «Коза рогатая» и другие не просто развлечения для малышей. Каждый пальчик руки имеет обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Вот поэтому-то в садах так много внимания уделяют развитию мелкой моторики: нанизыванию бусин, лепке, аппликации и т. п. При этом интеллект ребенка развивается самым естественным, здоровым образом.

Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий.

Ученые доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Именно величина проекции кисти руки и ее близость к моторной зоне дают основание рассматривать кисть руки как «орган речи», такой же, как артикуляционный аппарат. В связи с этим, было выдвинуто предположение

о существенном влиянии тонких движений пальцев на формирование и развитие речевой функции ребенка.

Мелкая моторика развивается игрой. Сначала малыш учится хлопать в ладоши, сжимать-разжимать пальчики руки, осваивает «Сороку-белобоку» и «Козу рогатую» – все это неспроста. Тренируют руку кубики и сбор пирамидки или матрешки, игра в машинки или причесывание куклы. Дети постарше с удовольствием, лепят из теста или пластилина, собирают конструкторы...

Кроме этого, существует целый ряд игр и игрушек, направленных на развитие мелкой моторики. Например, всевозможные «развивающие коврики». Детям предлагается плести веревочные косички, нанизывать бусинки, завязывать узелки.

Одним из самых эффективных способов развития мелкой моторики являются игры-шнуровки по Монтессори.

Познают мир "руками" не только крохотные малыши - игрушки, которые требуют работы кисти, пальцев полезны и детям постарше. И тут много новенького. Вернее, относительно новенького. Мария Монтессори почти сто лет назад давала своим детям кусочки кожи с дырками и шнурки - и руки развивает, и сосредотачиваться учит, и в жизни пригодится. Нам, в отличие от Монтессори, не придется сидеть с ножницами и тряпочками. Можно просто купить "игру-шнуровку" - набор из разноцветных шнурков и башмака, пуговицы, "куска сыра" или какой-нибудь еще деревянной штуки с дырками. Иногда к ним прилагается еще и деревянная иголка. Представляете, как приятно девочке заполучить запретные иголку с ниткой и стать "совсем как мама".

Игры-шнуровки Марии Монтессори:

- развивают сенсомоторную координацию, мелкую моторику рук;
- развивают пространственное ориентирование, способствуют пониманию понятий "вверху", "внизу", "справа", "слева";
- формируют навыки шнуровки (шнурование, завязывание шнурка на бант);
- способствуют развитию речи;
- развивают творческие способности.

В играх со шнурованием также развивается глазомер, внимание, происходит укрепление пальцев и всей кисти руки (мелкая моторика, а это в свою очередь влияет на формирование головного мозга

и становления речи. А также, что не маловажно, игры-шнуровки Монтесори косвенно готовят руку к письму и развивают усидчивость.

Мелкая моторика напрямую связана с развитием речи. Развитию мелкой моторики способствуют занятия с играми, в которых есть мелкие детали (например, "Мозаика", манипуляция с мелкими предметами (например, с бусинами, вкладывание вкладышей в рамки и многое другое).

В нашем быту много интересных предметов, которые привлекают внимание малышей. Для нас это просто необходимые вещи, а для ребенка они могут стать интересными и очень познавательными игрушками. Современный, «технически грамотный» с раннего детства малыш очень часто тянется к вещам, которые, на наш взгляд, не стоит трогать, а тем более ими играть.

Обыкновенные бельевые прищепки могут стать замечательными игрушками для ребенка.

Игры с деревянными бельевыми прищепками, которые дети могли прикреплять к корзинке с тонкими краями, впервые использовала М. Монтессори. Конечно, в ее системе эти предметы - бельевые прищепки занимали незначительное место.

В настоящее время промышленность выпускает разнообразные бельевые прищепки, различающиеся величиной, материалом, цветом. Игры с прищепками развивают мелкую моторику рук, особенно они полезны, если пальчики ребенка действуют неуверенно, неловко.

Прищепки можно также прикреплять к разнообразным деревянным, пластмассовым, картонным полоскам различной длины и ширины, группируя и складывая их в ритмический рисунок: по две-три рядом, а затем с промежутком и т.д. Прищепки могут помочь ребенку научиться определять цвета. Потренируйте его в этом, попросите положить из корзинки в коробочку сначала красные прищепки, потом синие, желтые и т. д.

Игры с прищепками окажут помощь в формировании элементарных математических представлений ребенка. В определенной степени они являются аналогом абака, т. е. счетного прибора, который используется для определения количества, сравнения двух групп множеств по количеству, для усвоения количественных отношений независимо от величины, протяженности и т. п.

Попросите ребенка дать вам одну прищепку, две, три. Пусть он пересчитает их в пределах знакомого ему множества. В более старшем

возрасте с помощью прищепок можно научить ребенка решать простейшие арифметические задачи на сложение, вычитание, количественные отношения с использованием слов больше, меньше. Игра с прищепками поможет вам сформировать у ребенка понятие о цифре методом соотнесения количества прищепок с определенными цифрами. Например, предложите ребенку на одинаковые по длине полоски прикрепить такое количество прищепок, которое соответствует названной (или нарисованной) вами цифре. Можно взять полоски, отличающиеся по длине, к ним соответственно прикрепляется различное количество прищепок, например, к самой короткой – одна прищепка, к следующей по длине – две и т.д. Так составляется числовая лесенка.

Для игр могут использоваться различные по величине круги, к ним в зависимости от размера прикрепляется определенное количество прищепок. Например, к самому маленькому кругу — три прищепки, к следующему по величине четыре или пять и т.д. Прищепки могут прикрепляться и к другим фигурам, например, к треугольникам, квадратам, овалам.

Игры с прищепками прекрасно подходят для развития пространственных представлений детей. Поиграйте в такую игру: вы произносите звуки (можно использовать какой-либо музыкальный инструмент, а ребенок в это время прикрепляет прищепки, соотнося их с количеством услышанных звуков, в различном пространственном расположении: прямо, по кругу, на сторонах квадрата, треугольника и т.п.

Игры с прищепками очень полезны для развития конструктивного мышления ребенка. С их помощью можно сделать самые разные объекты: елочку, солнышко, бабочку, тучку. Можно даже «нарисовать» целую картину. Для этого вам потребуется лист ватманской бумаги, круг желтого цвета, треугольники зеленого цвета (большой и маленький, овал синего цвета, разноцветные удлиненные овалы (все это изготавливается вместе с ребенком) и, конечно же, прищепки разных цветов. Предложите ребенку сделать солнышко, т. е. прикрепить желтые прищепки-лучики к краям желтого круга, а затем — елочку. Для этого к краям зеленого треугольника ребенок крепит зеленые прищепки-веточки. Если к одному краю зеленой полоски прикрепить зеленые прищепки, получится травка. Используя синий овал и синие прищепки-капельки, можно сделать тучку, из которой идет дождик. К небольшим разноцветным овалочкам ребенок прикрепляет по четыре разноцветные прищепки – бабочки. Если ребенок

затрудняется, помогите ему. И не забывайте сопровождать все действия речью. Диалог с ребенком во время любой игры — основное условие его всестороннего развития.

Вы можете придумать самые разные истории и рассказать их вместе с вашим малышом. Например, попросите его вспомнить картину, которую он мог наблюдать летом.

«Однажды летом я вышла на полянку. Было красиво, светло, тепло. Я посмотрела вокруг: на земле лежала ровным ковром зеленая трава. (Положите в нижнюю часть бумажного листа зеленую полоску с прищепками.) Я дотронулась рукой до травы. Каждая травинка была чуть-чуть колючая и торчала остренькими краями от самой земли. (Пусть ребенок тоже дотронется до «травы».) Я посмотрела вокруг, подняла голову и увидела солнце, оно светило яркими лучами. (В это время ребенок кладет в правый верхний угол листа солнышко.) Над травой порхали бабочки. Одна бабочка с желтыми крыльями, другая — с красными, а у третьей бабочки крылья разноцветные: синие и красные. (Вместе с ребенком разместите бабочек на траве, над травой.) Я посмотрела вокруг и увидела, что на небе появилась тучка. Эта тучка закрыла солнышко, и пошел дождь. (Положите тучку на солнышко.) Дождь капал, капал на траву, на землю. Бабочки спрятались от дождя. Они сели на ветки большой зеленой елки. А рядом с ней росла маленькая елочка, на нее бабочки не стали садиться. Ее веточки не могли спрятать бабочек от дождя. Тучка прошла мимо, дождик прекратился. (Уберите тучку.) Бабочки опять вылетели на полянку. Они так интересно летали: то собираясь в круг, то разлетаясь в ряд, то летая друг над другом. (Перемещайте бабочек.) Бабочка с красными крыльями летала выше всех, под ней была бабочка с разноцветными крыльями, а внизу — с синими. Потом бабочки устали летать и опустились на траву».

Затем предложите ребенку самостоятельно составить картину, какую он видел, когда гулял на поляне. Повторите свой рассказ, попросите ребенка составить какую-то одну фигуру. Это уже игра «Составь фигуру». Ребенок прикрепляет к каждой фигуре определенное количество прищепок. Например, чтобы составить солнышко, надо взять пять прищепок желтого цвета, чтобы составить тучку, нужно взять четыре прищепки синего цвета, чтобы получилась елка, можно прикрепить с двух сторон треугольника прищепки зеленого цвета по три к большой елке и по одной —

к маленькой. Попросите ребенка подумать, как можно сделать травку (нужно взять много зеленых прищепок и прикрепить их к зеленой полоске).

Картину можно разместить на картоне, на полу.

После того как ребенок составит ту или иную фигуру, предложите ему сказать, сколько прищепок ему понадобилось. Ребенок считает количество прищепок, называет его. Предложите ему назвать количество прищепок определенного цвета. Например, чтобы составить фигуру бабочки, надо взять две прищепки красного цвета и две — синего.

Помогите ребенку обобщить свои действия. Он должен сказать, что всего прищепок четыре, и все они одного цвета (для одноцветных фигурок, или: всего прищепок четыре — две красного и две синего цвета).

Предложите ребенку расположить бабочек на поляне. Сначала скажите, что все бабочки, летая над поляной, расположились в круг. Затем они выстроились в ряд, затем бабочки летали, где хотели. Пусть ребенок вспомнит, куда спрятались бабочки, когда пошел дождь. Ребенок открепляет прищепки от контурного изображения тучки и располагает их над травкой — идет дождь. В это время бабочки прячутся под елкой. Затем ребенок убирает тучку и дождик, оставляя солнышко, и располагает бабочек там, где ему хочется.

Сюжеты игр с прищепками могут быть самыми разнообразными, например: «Ежи и зайцы на поляне» (иголки ежа, уши зайца, ветви елок и т. п. — из прищепок, «Корзина с морковью и репками» («ботва» из прищепок прикрепляется к плоскостным изображениям репок, морковок) и т. п.

С прищепками можно играть и в другие игры. Например, «Развесь платочки разной величины (или разного цвета) на веревке». При выполнении игровых упражнений решается сразу несколько задач: на пространственную ориентировку, на развитие мелкой моторики, на формирование соответствующих заданию математических представлений (количественных, временных, величинных, пространственных) и т. п.

Многолетний практический опыт показал нам, что именно эти игры становятся наиболее любимыми детьми, они вызывают у них большой интерес и способствуют обогащению их бытового и практического опыта.

Итак, раз прищепка, два прищепка. Может получиться интересная игра.

Формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев. Этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи. Рекомендуется стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук.

Ученые, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

Так, на основе проведенных опытов и обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает. То задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы.

Литература

1. Кольцова М. Ребенок учиться говорить / М. Кольцова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003.
2. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И. Светлова. – М.: Олма-Пресс, 2001.
3. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори. Теория и практика : учеб. пос. / М. Г. Сорокова. – М. : Академия, 2005.
4. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. – СПб., 1999.

References

1. Koltsova M. A child learns to speak. Rostov-on-Don: "Phenix", 2003.
2. Svetlova I. We develop fine motor skills and coordination of hand movements. M.: Olma-Press, 2001.
3. Sorokova M. G. System M. Montessori. Theory and practice. Tutorial. M.: Academy, 2005.
4. Tsvyntarny V. V. We play with fingers and develop speech, St. Petersburg, 1999.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ПРЕДЛОГИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

С.В. Шустова

lanaschust@mail.ru

*Пермский государственный национальный
исследовательский университет*

Аннотация. *В настоящей статье рассматриваются случаи актуализации значения инструментальности в немецком языке непрототипическими средствами – предлогами, не специализирующимися на данном значении. Количество таких предлогов в немецком языке достаточно велико. Функциональный потенциал таких предлогов не описан системно, в связи с чем автор предпринимает попытку такой систематизации.*

Ключевые слова: *предлог, немецкий язык, функциональный потенциал, инструментальность, непрототипическое средство*

GERMAN INSTRUMENTAL SUGGESTIONS

S.V. Shustova

lanaschust@mail.ru

Perm State National Research University

Abstract. *This article examines the cases of actualization of the meaning of instrumentality in the German language by non-prototypical means - prepositions that do not specialize in this meaning. The number of such prepositions in German is quite large. The functional potential of such prepositions has not been systematically described, and therefore the author is making an attempt at such a systematization.*

Keywords: *preposition, German language, functional potential, instrumentality, non-prototypic means*

В настоящее время наблюдается переосмысление значимости и аспектов функционирования релятивных единиц языка. В фокусе внимания

исследователей находятся предлоги, семантические свойства которых демонстрируют расширение их функционального потенциала. Аспекты функционирования предлогов стали предметом изучения ряда авторов: темпоральные [6; 9]; пространственные [2; 3; 5]; инструментальные [1; а также, например, 8, с. 3–4]. Предлог выполняет целый ряд функций: синтаксеообразующую, регулирующую, предикатную, дифференцирующую, квалифицирующую, содержательную, конститутивную, ввод синтаксемы в определенную грамматическую и дискурсивную среду, деривационную, трансформационную, синтаксическую [4, с. 196–202; 7, с. 174–178]. Предлоги, таким образом, составляют важную часть комплекса единиц, актуализирующих логику и семантику предложения.

Максимальное число инструментальных предлогов немецкого языка достигает 14 единиц [11]. Изучение синонимических отношений, в которые могут вступать с предлогами *mit* и *durch* другие предложные средства, позволяет существенно расширить список последних. Установлено, что 26 предлогов (включая *mit* и *durch*) так или иначе участвуют в передаче инструментальных значений: *an, anhand, auf, aus, bei, dank, durch, für, gegen, hinter, in, mit Hilfe, mittels, nach, ohne, per, qua, über, unter, vermittels, vermöge, via, von, zu, zwischen*.

Три предложные формы *mittels, vermittels, mit Hilfe* отличаются от всех других в том числе от *mit* и *durch* тем, что специализируются на выражения инструментальной синтаксической функции, чему способствуют лексические значения слов, на основе которых они образованы. Прямо указывая на посредническую (*mittels, vermittels*) или вспомогательную (*mit Hilfe*) роль предмета или действия в целенаправленной деятельности субъекта, эти предложные средства, однако, ограничены в употреблении как в функционально-стилистическом плане, так и в плане сочетаемостных возможностей. Эти, так называемые «канцелярские» предлоги распространены в первую очередь в научно-технических текстах и употребляются преимущественно с обозначениями не ручных орудий, а более непредметных агрегатов, приборов (предлоги *mittels, mit Hilfe*), а также непредметных средств (предлог *vermittels*): *mittels des Verständigungssystems Signalübertragen, vermittels der gesellschaftlichen Produktion neue Werte schaffen, mittels eines chirurgischen Eingriffs, per Bahn, per Eisenbahn, nach Noten spielen, mittels Flugzeugen, mittels des Kranes, in barem Geld, in bar zahlen, in Öl malen, anhand von Unterlagen, anhand*

der Zahlen behaupten, anhand des Buches lernen, unter Segel sein, unter der Fahne stehen, zu Pferde, zu Rad fahren.

Можно утверждать, что и значительное число так называемых «первообразных» предлогов участвует в выражении инструментальности. В первую очередь это касается субкатегории орудия. Вступая в синонимические отношения с предлогом *mit*, эти предлоги выражают орудийное значение синкретично с локативными: *einen Fisch an / mit der Angel aus dem Wasser ziehen; aus / mit Kanonen Salut schießen; einen Zigarillo zwischen mit /den Zähnen klemmen; Figuren unter / mit dem Meißel bearbeiten.*

Предлоги *aus, bei, in, hinter, mit, über, von* вступают сочетания с отглагольными существительными, отличаясь от предлога *durch* в аналогичных сочетаниях совмещением значения способа с выражением различных оттенков темпоральных отношений двух действий *via / aus / bei / in / mit / über / von / durch Messungen ermittelten Werte; seine Angst hinter einem Lächeln zu verbergten suchen.* Особую модель выражения значения способа образуют сочетания «первообразных» предлогов с существительными, обозначающими метод, прием, способ: *etw, mit / in / nach einem Verfahren, mit / auf / bei / in / nach eine Methode, auf / in / über / dem / den Weg, auf / in eine(r) Weise, auf eine Art erreichen.* К ним примыкают предлоги во фразеологических сочетаниях типа *zu Rad kommen*, обозначающих способ / образ передвижения.

Одна из важных тенденций развития средств выражения инструментальных отношений состоит в возрастании роли предлога *über*, который участвует в передаче всех субкатегориальных разновидностей этих отношений, соединяясь обозначениями как предметов, в том числе одушевлённых (в значения посредника) и «информационных орудий», так и непредметно в первую очередь действий, реже состояний и свойств [подробнее см. 10]. *Digitalinformation über / in / mit einem Knotenschalter einspeichern; Aktien über / durch Strohmänner verkaufen; die über / durch Ware und Geld vermittelten gasellschaftlichen Beziehungen; sich Inhalte über / durch / in die / den verschiedenen Tätigkeiten aneignen.*

«Новые» предлоги – *anhand, dank, mit Hife, mittels, per, qua, vermittels, vermöge, via* – обслуживают инструментальные отношения в целом более абстрактного уровня; кроме того, их употребление ограничено преимущественно текстами научно-технической литературы. Все названные предлоги (включая не упоминаемые в литературе *qua* и *via*, а также предлог

per, рассматриваемый лишь в кругу форм, выражающих средства связи – *einen Brief per Post / per Bahn / per Eilboten zustellen lassen* способны сочетаться с отглагольными существительными процессуальной семантики, выражая значение способа: *dank seines raschen Handelns die Ertrinkende retten können; anhand einer Stichprobenuntersuchung die Konstanten festlegen; den Hörer nicht qua Ausübung von Zwang, sondern qua kommunikativem Akt zu der Reaktion bewegen; der sich via Interpretationsbedingungen und einem Produktionsverfahren die Folgerungsbeziehung nutzbar tun.*

Обсуждаемые в литературе случаи «повышения» инструментального компонента в ранг субъекта действия – *das Flugzeug fährt die Post; der Schlüssel öffnet die Tür* нуждаются в дальнейшем изучении в плане выявления запретов на употребление обозначении средств в позиции подлежащего и с точки зрения употребления семантического статуса этого компонента высказывания. Наблюдаются и случаи «понижения» в ранге до аккузативного или генитивного объекта: *Er benutzte ein Messer, um Würtschen zu schneiden; Er bediente sich eines Messers beim Essen.* Предлог *durch*, занимая центральную позицию в микрополе способа, относится к периферии микрополя орудия ближней периферии в конструкциях, выражающих значение «информационного орудия», и дальней периферии при выражении значения «вещественного орудия».

Литература

1. Архипова И. В. Таксисобразующий потенциал полисемичных предлогов / И. В. Архипова // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 4. – С. 84–89.
2. Бороздина И. С. Пространственные предлоги и базовые ассоциативные типы отношений / И. С. Бороздина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2 (14). – С. 5–14.
3. Бороздина И. С. Английские и русские пространственные предлоги в диахронии / И. С. Бороздина, Е. В. Петухова, Н. А. Бороздина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1 (15). – С. 11–18.
4. Конюшкевич М. И. Функции предлога / М. И. Конюшкевич // Функціонально-комунікативні аспекти граматики і тексту : збірник наукових праць присвячених ювілею професора А.П. Загнітка. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – С. 196–202.

5. Мельник О. Г. Предлоги пространственной семантики в современном английском языке / О. Г. Мельник // Перспективы развития языкового образования в неязыковом вузе : сб. ст. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. / отв. за выпуск Г. А. Краснощекова. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2010. – С. 228–233.

6. Салахов Р. А. Предлоги со значением времени в современном немецком языке / Р. А. Салахов // Межкультурная – интеркультурная коммуникация: теория и практика обучения : мат-лы Всерос. научно-метод. конф. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2012. – С. 268–273.

7. Сегень Б. Да пы́тня тэорыі прыназоўніка (на матэрыяле беларускай мовы) / Б. Сегень // Studia wschodnio-słowiańskie. – 2002. – № 2. – С. 167–178.

8. Щербатенко О. А. Семантические и синтаксические характеристики конструкций с предлогами *with* и *without* в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук / О. А. Щербатенко. – Белгород, 2013. – 203 с.

9. Хаперская Ю. В. Темпоральные производные предлоги современного русского языка: типология и место в структуре предложения / Ю. В. Хаперская // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2013. – № 1 (12). – С. 37–42.

10. Ямшанова В. А. Синтаксическая функция инструментальности в современном немецком языке : автореф. ... канд. филол. наук / В. А. Ямшанова. – Л., 1979. – 21 с.

11. Schröder J. Lexikon deutscher Präpositionen / J. Schröder. – Leipzig, 1986. – 268 S.

References

1. Arkhipova I. V. Taksisobrazuyushchiy potentsial polisemichnykh predlogov // Gumanitarnyy nauchnyy vestnik, 2020, № 4, pp. 84–89.

2. Borozdina I. S. Prostranstvennyye predlogi i bazovyye assotsiativnyye tipy otnosheniy // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2013, № 2 (14), pp. 5–14.

3. Borozdina I. S., Petukhova Ye. V., Borozdina N. A. Angliyskiye i russkiye prostranstvennyye predlogi v diakhronii // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2014, № 1 (15), pp. 11–18.

4. Konyushkevich M.I. Funktsii predloga // Funktsional'no-komunikativni aspekti gramatiki i tekstu // Zbirnik naukovikh prats'b prisvyacheniy yuvileyu profesora A.P. Zagnitka. Donets'k: DonNU, 2004, pp. 196–202.

5. Mel'nik O. G. Predlogi prostranstvennoy semantiki v sovremennom angliyskom yazyke // Perspektivy razvitiya yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze : Sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prkticheskoy konferentsii / Otv. za vypusk G.A. Krasnoshchekova. Rostov-na-Donu: Yuzhnyy federal'nyy universitet, 2010, pp. 228–233.

6. Salakhov R. A. Predlogi so znacheniyem vremeni v sovremennom nemetskom yazyke // Mezhkul'turnaya – interkul'turnaya kommunikatsiya: teoriya i praktika obucheniya. Materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii. – Ufa: Bashkirskiy gosudarstvennyy universitet, 2012, pp. 268–273.

7. Segen' B. Da pytnnya teoryi prynazoŭnika (na materyyale belaruskay movy) // Studia wschodnio-słowiańskie, 2002, № 2, pp. 167–178.

8. Shcherbatenko O.A. Semanticheskiye i sintaksicheskkiye kharakteristiki konstruktsiy s predlogami with i without v sovremennom angliyskom yazyke. Belgorod, 2013. 203 p.

9. Khaperskaya Yu. V. Temporal'nyye proizvodnyye predlogi sovremenogo russkogo yazyka: tipologiya i mesto v strukture predlozheniya // Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva, 2013, № 1 (12), pp. 37–42.

10. Yamshanova V. A. Sintaksicheskaya funktsiya instrumental'nosti sovremennom nemetskom yazyke. L., 1979. 21 p.

11. Schröder J. Lexikon deutscher Präpositionen. Leipzig, 1986. 268 S.

**ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Э.В. Жукова

ezhukova@azimuthotels.com

Астраханский государственный университет

Н.В. Нестеренко

hester.n@inbox.ru

МБОУ СОШ № 54

***Аннотация.** В статье анализируются условия, современные формы краеведческой работы в педагогической деятельности. Описывается алгоритм развития краеведческой работы и развитие толерантных навыков школьников. Исследуется проблема школьного краеведения в регионе. Дана характеристика основным аспектам краеведческой деятельности. Данная статья заинтересует специалистов по организации краеведческой работы в сфере школьного образования.*

***Ключевые слова:** обучение, воспитание, урок, внеклассная деятельность, школьное краеведение*

**EDUCATION OF TOLERANCE BY INCLUDING STUDENTS IN LOCAL
HISTORY RESEARCH AS A FORM OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

E.V. Zhukova

ezhukova@azimuthotels.com

Astrakhan State University

N.V. Nesterenko

hester.n@inbox.ru

MBEE SS № 54

***Abstract.** The article analyzes the conditions and modern forms of local history work in teaching. The algorithm for the development of local history work and the development of tolerant skills of schoolchildren is described. The*

problem of school local lore in the region is investigated. The main aspects of local history activity are characterized. This article will be of interest to specialists in the organization of local history work in the field of school education.

Keywords: *training, education, lesson, extracurricular activities, school local history*

So we did not notice how a new era has come - a new Millennium. This is the time for new discoveries, promising technologies, and research that humanity needs. A person of the new era is, first of all, a mobile person who can quickly respond to social changes. It would seem so simple-live and let others live, have your own way of life, believe, Express your worldview privately and publicly, recognize the right of others to do the same, and everything will be fine. But for some reason it doesn't work [1].

Obviously, the problem of tolerance affects some deep level of the subconscious, and no rationalistic arguments of reason often do not work. Therefore, the theoretical and practical development of the principles, methods, forms and content of new cultural education and upbringing is of great importance for our country today.

In the sphere of education and development, tolerance means openness, real interest in cultural differences, recognition of diversity, development of the ability to recognize injustice and take steps to overcome it, as well as the ability to constructively resolve differences [2].

Tolerance is a condition for the normal functioning of civil society and the survival of humanity. This is why there is a need to develop the ability of the younger generation to be tolerant.

Many experts refer the problem of tolerance to the educational problem of modern education. The problem of communication culture is one of the most acute in school and in society as a whole. Being well aware that we are all different and need to perceive the other person as he is, we do not always behave correctly and adequately. It is important to be tolerant towards each other, which is very difficult.

A special role in the formation of tolerance in all categories of students - from pre - school to postgraduate education-belongs, of course, to teachers.

Currently, all teachers face the question: how to ensure the formation of tolerant qualities of a student's personality in the process of multicultural education. In today's socio-cultural situation, the school should become a place

where favorable conditions for interethnic communication are created, where all students are instilled respect for their own culture and the cultures of other peoples, since it is in the educational process that situations of cultural, inter-personal, interethnic, formal and informal communication are created.

Thus, the formation of such qualities as a person's recognition of another, acceptance, understanding would facilitate the solution of the problem of tolerance education.

Tolerance represents a new basis of pedagogical interaction of subjects of educational space, the essence of which is reduced to such principles that create optimal conditions for forming students' culture of dignity, self-expression, exclude the factor of fear of an incorrect answer. Tolerance in the new Millennium is a way of human survival, a condition for harmonious relations in society [3].

In pedagogical practice, many methods, forms and methods of work have been accumulated to foster tolerance among schoolchildren, related to the organization of children's activities in the classroom, the use of works of fiction and films, and the organization of dialogical forms of work (discussions, debates, debates).

Purposeful attraction of materials of historical local lore: eyewitness memories; exposition and Museum material; archival sources; statistical data of the studied period, allows to eliminate the problem of tolerance formation.

The history of the native land, as practice shows, is one of the most important subjects of the curriculum in the moral, Patriotic, civil and cultural aspects. This discipline most fully accumulates the previous social experience of mankind. Its content reflects all stages of the cultural development of mankind. It is the in-depth study of the history of the native land that makes it possible to identify the economic and cultural traditions of our country, and carries the emotional nature of education. Its content reflects all stages of the cultural development of mankind [2].

It is the in-depth study of the history of the native land that provides a wide opportunity to identify the economic and cultural traditions of our country, and carries an emotional character. One of the most effective ways to develop interest in the history of the region is to collect authentic items from the past.

Of course, in the school history of distinguished academic and extracurricular history. In an educational organization in our region, local history material is used in thematic connection with the events studied in history lessons.

Students who study the history of the region in the classroom sometimes show a striking lack of awareness about the memorable places of our city, region, traces of the past or its reflection in what surrounds them on a daily basis. This is perhaps especially common in cities. Therefore, the impact of the school Museum can claim to be one of the important factors influencing the desire of students to study the history of Russia in interaction with their peers.

The permanent exhibition of the school Museum is designed to give a minimum of local history information about the school's surroundings, about the events of our region from ancient times to the present, to awaken curiosity about the past and present day of the native land, which, in fact, begins local history.

The problem of selecting local history material is of fundamental importance for the Museum's work.

Mass school practice has shown that no textbook, no lesson can give students such a vivid idea of the past and present of their native country, which gives them a direct acquaintance with Museum expositions, which are important documentary historical knowledge of the historical past.

So, the structure of the school Museum of local lore includes: the presence of the concept of Museum work, the program of activities, determining the directions of local lore work, goals, development tasks for the near future, the choice of the asset and self-government body of the school Museum [6].

Simultaneously with the work of the Museum's assets and the Museum Council, excursions and lectures are held for all classes of the school, collection (description) of historical documents and material sources is organized, and memories of event participants are recorded.

If all the methodological recommendations are taken into account, local history work in the educational organization will become the basis for the development of creative abilities, research skills, and cognitive potential of school students. It is local history work that provides a mechanism for combining education and upbringing with life, with practice, which contributes to the development of students' abilities, civil and moral potential.

It is believed that in order to love your native land, you need to know its history, you need to study it. You can't love what you don't know - this is the main motto of local history at school.

Литература

1. Веденева Г. И. Феномен родного края и его ресурс в духовно-нравственном воспитании учащихся / Г. И. Веденева // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 58–63.
2. Блинников В. И. Использование краеведческого материала в учебном процессе базовой школы / В. И. Блинников, Е. Н. Демьянков, Т. В. Чеснокова // Регионоведение. – 2004. – № 2. – С. 232–238.
3. Гера Р. Воспитание патриотизма средствами краеведения / Р. Гера // Воспитание школьников. – 2005. – № 10. – С. 6–8.
4. Ермолаева Л. К. Изучение своего края: проблемы и подходы к их решению / Л. К. Ермолаева // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 3. – С. 40–47.
5. Касимова Т. А. Патриотическое воспитание школьников / Т. А. Касимова, Д. Е. Яковлев. – М. : Айрис-Пресс, 2005. – 250 с.
6. Ковшов С. В. Краеведение как один из способов повышения эффективности учебного процесса / С. В. Ковшов // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 211–222.
7. Колотий С. В. Воспитание гражданина и патриота средствами краеведения / С. В. Колотий // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 142–145.
8. Шмидт С. О. История, современное состояние и перспективы развития краеведения / С. О. Шмидт // Краеведение в России: материалы Всероссийского семинара краеведов «Любовь к малой Родине – источник любви к Отчизне». – М. : АНО ИЦ Московведение, 2004. – 163 с.

References

1. Vedeneva G. I. the phenomenon of the native land and its resource in the spiritual and moral education of students // Pedagogy, 2013, No. 8, pp. 58–63.
2. Blinnikov V. I., Demyankov E. N., Chesnokova T. V. Use of local history material in the educational process of the basic school // Regionology, 2004, N 2, pp. 232–238.
3. Gera R. Education of patriotism by means of local lore // Education of schoolchildren, 2005, N 10, pp. 6-8.
4. Ermolaeva L. K. Studying your region: problems and approaches to their solution // Teaching history and social studies at school, 2002, N 3, pp. 40–47.

5. Kasimova T. A., Yakovlev D. E. Patriotic education of schoolchildren. Moscow: Iris-Press, 2005. 250 p.

6. Kovshov S. V. Local History as one of the ways to improve the effectiveness of the educational process // The issue of education, 2009, N 1, pp. 211–222.

7. Kolotii S. V. education of a citizen and patriot by means of local lore // Innovations in education, 2006, N 6, pp. 142–145.

8. Schmidt S. O. History, current state and prospects of local history development // Local history in Russia: materials of the all – Russian seminar of local historians "Love for the small Motherland – the source of love for the Fatherland". M.: ANO IC Moskvovedenie, 2004. 163 p.

УДК 81.91

METHODS AND WAY OF COMMUNICATION AND INTERACTION IN THE FIELD OF CARTOGRAPHY AND GEOINFORMATIC

N.M. Kolokolova, R.R. Naumetov

kolokolovan@rambler.ru, romannaumetov5318008@gmail.com

Astrakhan State University

Abstract. *This article is devoted to the description of the methods and ways of communication and interaction of artificial intelligence and neural networks in the field of cartography and geoinformatics, as well as their relationship and interaction. Information on modern capabilities of artificial intelligence, as well as on some of its areas, is presented and analyzed. The features and ways of using each of them are also revealed.*

Keywords: *artificial intelligence, neural networks, cartography and geoinformatics, machine and deep learning, successfully communication*

МЕТОДЫ И СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБЛАСТИ КАРТОГРАФИИ И ГЕОИНФОРМАТИКИ

Н.М. Колоколова, Р.Р. Науметов

kolokolovan@rambler.ru, romannaumetov5318008@gmail.com

Астраханский государственный университет

Аннотация. Данная статья посвящена описанию методов и способов коммуникации и взаимодействия искусственного интеллекта и нейросетей в области картографии и геоинформатики, а также их взаимосвязь и взаимодействие. Приведена и проанализирована информация о современных возможностях искусственного интеллекта, а также о некоторых из его областей. Также выявлены особенности и способы применения каждой из них.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, картография и геоинформатика, машинное и глубокое обучение, успешное взаимодействие

The field of Artificial Intelligence has made rapid progress in recent years, matching or in some cases, even surpassing human accuracy at tasks such as computer vision, natural language processing and machine translation. Artificial intelligence and neural networks help to successfully communicate with different sections of cartography and geoinformatics, and also make it possible to establish international communication of specialists from all over the world thanks to their high-tech and potentially new capabilities. The intersection of artificial intelligence (AI) and GIS is creating massive opportunities that weren't possible before. AI, machine learning and deep learning are helping us make a better world by helping increase crop yield through precision agriculture, to fighting crime by deploying predictive policing models, to predicting when the next big storm will hit and being better equipped to handle it.

Machine learning is one type of engine that makes this possible. It uses data driven algorithms to learn from data to give you the answers that you need. One type of machine learning that has emerged in recent years is deep learning and it refers to deep neural networks, that are inspired from and loosely resemble the human brain.

Machine learning has been a core component of spatial analysis in GIS. These tools and algorithms have been applied to geoprocessing tools to solve problems in three broad categories. With classification you can use support vector machine algorithms to create land cover classification layers. Another example is clustering that lets you process large quantities of input point data, identify the meaningful clusters within them, and separate them from the sparse noise. Prediction algorithms such as geographically weighted regression allows you to use geography to calibrate the factors that help you predict. These methods work well in several areas and their results are interpretable, but they need experts to identify or feed in those factors (or features) that affect the outcome that we're trying to predict.

The advent of deep learning can be attributed to three primary developments in recent years – Data, Compute and Algorithmic improvements:

Data: We now have vast quantities of data thanks to the Internet, the sensors all around us and the numerous satellites that are imaging the whole world, every day.

Compute: We have powerful compute, thanks to cloud computing and GPUs that have become more powerful than ever, and gone down in price thanks to the gaming industry.

Algorithmic improvements: Finally, researchers have now cracked some of the most challenging aspects of training the deep neural networks through algorithmic improvements and network architectures.

One area of AI where deep learning has done exceedingly well is computer vision, or the ability for computers to see. This is particularly useful for GIS, as satellite, aerial and drone imagery is being produced at a rate that makes it impossible to analyse and derive insight from through traditional means.

The simplest is **Image Classification**, in which the computer assigns a label, such as 'cat' or 'dog' to an image. This can be used in GIS to categorize geotagged photos. In the example above, we have an image that's been classified as having a 'dense crowd' and such pedestrian activity classification can be used for pedestrian and traffic management planning during public events.

Next, we have **Object Detection** in which the computer needs to find objects within an image as well as their location. This is a very important task in GIS – finding what is in satellite, aerial or drone imagery, and where, and plotting it on a map can be used for infrastructure mapping, anomaly detection and feature extraction.

Another important task in computer vision is **Semantic Segmentation** — in which we classify each pixel of an image as belonging to a particular class. In GIS, semantic segmentation can be used for Land Cover Classification or to extract road networks from satellite imagery.

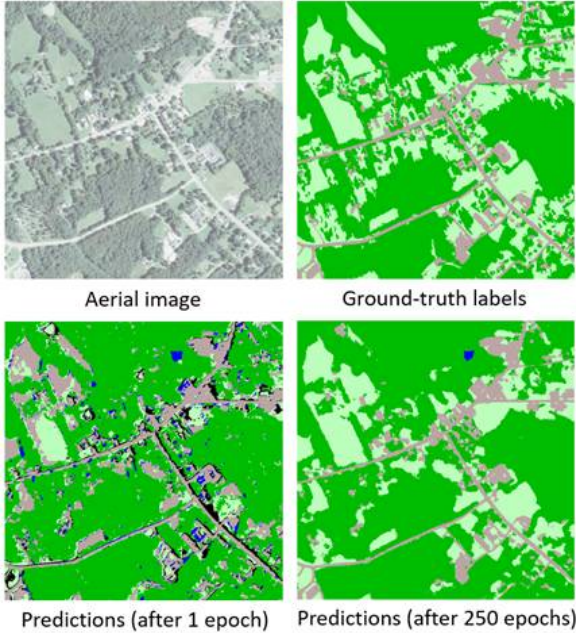


Fig. 1. Land cover classification using deep learning

Another type of segmentation is **Instance Segmentation**, that you can think of as a more precise object detection in which the precise boundary of each object instance is marked out. This can be used for tasks like improving basemaps by adding building footprints or reconstructing 3D buildings from LiDAR data.



Fig 2. Roads detected using deep learning and converted to geographical features

An important application of deep learning for satellite imagery is to create digital maps by automatically extracting road networks and building footprints. Imagine applying a trained deep learning model on a large geographic area and arriving at a map containing all the roads in the region, as well as the ability to create driving directions using this detected road network. This can be particularly useful for developing countries that do not have high quality digital maps or in areas where newer development have taken place.

Good maps need more than just roads though – they need buildings. Recent developments of instance segmentation models like Mask-RCNN are particularly useful for building footprint segmentation, and can help create building footprints without any need of manual digitizing. However, these networks result in masks that look more like Antonio Gaudi masterpieces than regular buildings with straight edges and right angles.

So, artificial intelligence and neural networks are a rapidly developing area using a wide range of capabilities of modern technologies and new research approaches that allow cartographic science to successfully develop and improve, and also successfully communicate with other fields of science and adopt their methods.

References

1. Available at: <https://www.roboticstomorrow.com/article/2019/06/top-article-from-2019-what-is-deep-learning/13759>.
2. Available at: <https://hi-news.ru/tag/nejronnye-seti>
3. Available at: <https://www.roboticstomorrow.com/article/2019/06/top-article-from-2019-what-is-deep-learning/13759>.
4. Available at: <https://medium.com/geoai/integrating-deep-learning-with-gis-70e7c5aa9dfe>.
5. Available at: <https://bernardmarr.com/default.asp?contentID=2079>.

Литература

1. Режим доступа: <https://www.roboticstomorrow.com/article /2019/06/top-article-from-2019-what-is-deep-learning/13759>.
2. Режим доступа: <https://hi-news.ru/tag/nejronnye-seti>.
3. Режим доступа: <https://www.roboticstomorrow.com/article/2019 /06/top-article-from-2019-what-is-deep-learning/13759>.

4. Режим доступа: <https://medium.com/geoai/integrating-deep-learning-with-gis-70e7c5aa9dfe>.

5. Режим доступа: <https://bernardmarr.com/default.asp?contentID=2079>.

УДК 81.2.91

COUNTRY STUDIES AND INTERNATIONAL TOURISM: COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMS IN RUSSIAN, ENGLISH, AND CHINESE

N.M. Kolokolova, P.H. Satlykova

Patma_1998@mail.ru

Astrakhan State University

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the issue of regional studies and international relations. The article discusses the theoretical and methodological foundations of tourism, traditions of different countries, general aspects and concepts in the country, as well as some terms inherent in the country.*

Keywords: *tourism, country studies, international tourism, geography*

СТРАНОВЕДЕНИЕ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТУРИЗМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Н.М. Колоколова, П.Х. Сатлыкова

Patma_1998@mail.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению проблемы регионоведения и международных отношений. Рассматриваются теоретические и методологические основы туризма, традиции разных стран, общие аспекты и концепции в странах, анализируются некоторые страноведческие термины.*

Ключевые слова: *туризм, страноведение, международный туризм, география*

The term «regional studies» is widely used in geography, history and a number of other sciences, it means that the main object (macro-object) of study is one or another country.

The concept of «country» is usually used as a synonym for the concept of «state», but the object of regional studies can also be large parts: historical-geographical or modern provinces, districts or regions of the country. In recent decades, at the turn of the XX-XXI centuries, a lot of theoretical works on regional studies, as well as characteristics and descriptions dedicated to various countries and regions have been published. But there is no generally accepted interpretation of the term «regional studies» yet [1].

In the Great Encyclopedic and in the Geographical Dictionary, this term is interpreted as «a geographical discipline engaged in the comprehensive study of countries, systematizing and generalizing heterogeneous data on nature, population, economy, culture and social organization». But regional studies is an important component of tourism as a type of activity and a system of academic disciplines for the preparation of highly educated, professional personnel for the tourist business.

Country geography in tourism is the study of nature, the population as a whole and individual peoples of the country, history and artistic culture, characteristics of the territory, geographical location, politics and economics, i.e. components that make up the conditions, prerequisites for the organization and development of tourism in the study area.

The ultimate goal of studying the country is the creation of a comprehensive tourist characteristics as a set of conditions for the organization and development of tourism, since only their combination, spatial composition determine the originality, specificity of the «image» of the country in tourism [3].

The main methods of regional studies in tourism are: analytical, chorological (spatial) and chronological (temporal), formal-logical, geographical and cultural.

At the same time, materials, approaches and methodological techniques of other related disciplines are used: geographical (complex and problematic), economic, historical, political science, culturological and other types of regional studies.

Since a significant role in creating the image of the country in tourism belongs to monuments (objects) of artistic culture of the past and present, the characteristic of the historical, artistic heritage and artistic culture of the present time (traditions, folklore and art) is an obligatory component of the tourist

characteristics of the country. But the typological composition of the artistic culture of the countries of the world is very complex and is largely determined by the level of development of an ethnic group or ethnic groups inhabiting a given territory, and by the peculiarities of the country's historical development. This is due to the use of concepts, terms and some methods of historical research.

The interrelationships of tourist and culturological regional studies are diverse. The diversity of the artistic culture of different countries and peoples necessitated the use of a typological approach to the study of artistic culture, which makes it possible to identify the main specific features of artistic culture that forms the appearance of the country, to determine the combination of the main directions of development of artistic creativity in the country. So, for example, for countries with a national type of artistic culture that prevails in Europe, national traditions and types of classical art form the basis, and for countries of the East with a traditional type of artistic culture, ethnic traditions and folklore [2].

Links with economic regional studies are manifested in the fact that in tourist regional studies it is necessary to study various types of economic activities. The difference is that only those industries and industries, organizational features and technologies, as well as types of end products that are of interest to tourism are studied in the tourist area studies.

The links of regional geography in tourism with geographic (complex and problematic) regional geography are more fundamental and multifaceted. Tourist regional studies borrowed a lot from geographic (integrated) regional studies: a plan for characterizing the country, attitude to the natural component (characterization and assessment of the components and elements of the natural environment - one of the most important conditions for the development of tourism), and all this is given in connection with the geographical originality of the territory.

However, there are significant differences between these disciplines. The basis of content in a complex geographic area study is the disclosure of the spatial organization of the country as a result of the interaction of its territorial elements of a social and natural character, i.e. studying interrelationships, combinations of components, a complex of all components and processes of development and formation, both of individual components and of the complex as a whole.

Regional geography in tourism, in contrast to complex geographic regional geography, does not study processes, that is, the dynamics of phenomena, as well as all the variety of cause-and-effect relationships. Tourist regional

studies considers all objects in statics, i.e. their features at a given time, and selects only those objects that determine the possibilities and conditions for the development of tourism in the country [4].

The term «regional geography in tourism» and its descriptive and explanatory variants should be replaced by the term «tourist geography», which, unfortunately, does not yet have an official status. However, if such terms as «historical regional studies», «political regional studies», «complex geographic regional studies» exist and are widely used in educational and methodological literature, then, obviously, our proposed term is quite reasonable and appropriate. Therefore, further in the text, in cases where it is necessary by the meaning and norms of the Russian literary language (and also does not contradict the methodology of the academic discipline), the term «tourist regional studies» is used.

Tourism is a complex – multipurpose and diversified – type of economic activity. It includes several areas, each of which consists of a number of specialized types – industries. So, for example, sports tourism includes skiing, hunting, fishing and other types of tourism. Cognitive tourism includes excursion, ethnographic, religious, etc. Business tourism – business tourism, pilgrimage, educational, etc.

Each of them needs its own set of capabilities, different from the others. Therefore, it is necessary to consider and evaluate the relevant components of the regional characteristics from a certain angle of view. This brings tourist geography closer to problem geography. The essence of tourist and problematic regional studies lies in the fact that the country under study is considered taking into account a certain specialization.

Specializations can be completely different, and have their own terms.

For example, speaking about English, the following terms can be distinguished:

Brandalism – hanging urban facades with ugly advertising posters.

Викиальность (Wikiality - From Wikipedia and Reality) – a phenomenon whose existence is confirmed by a large number of links to it on the Internet.

Stealth bag - a bag sewn in such a way that it would be impossible to determine either its price, or the company that made it, or the image of the potential owner.

Such terms are also inherent in the Russian language:

Ambivalence is when one and the same phenomenon, object, person evokes ambivalent feelings. Splitting, duality of attitude towards something. Sentence with a word: Natalia has an unconscious ambivalence towards men - she is looking for a father and runs away from her stepfather.

Hypochondria is a psychological disorder in which a person is constantly afraid to discover that he has a serious, fatal or intractable disease. Sentence with the word: Do not cultivate hypochondria.

Oxymoron – translated from the ancient Greek language, oxymoron means «witty-stupid». An oxymoron is a combination of words with the opposite meaning. For example: a living corpse, a public secret, a boor raised. Sentence with a word: I would like to believe that we will be able to survive the times when the phrase «honest politician» sounds like an oxymoron.

Or for example in Chinese:

东西 dōngxī / dōngxī - singly these words denote the cardinal points. 东 (dōng) is east and 西 (xī) is west. 东西向的大街. Dōngxī xiàng de dàjiē means «A street that runs from east to west».

There is a phrase 东西南北 (dōngxī nánběi), which literally translates as «east», «west», «south», «north», but usually means «anywhere, everywhere».

But if you pronounce the second syllable in zero tone - 东西 (dōngxī) - then we get the well-known word object or thing. It is used to refer to everything for which we cannot find our own word or are simply too lazy to clarify.

水火 shuǐhuǒ. Water (水 shuǐ) and fire (火 huǒ) are two of the five elements (五行 wǔxíng) used in Taoist religion, where they are opposed to each other. Forming one word, together they mean something that cannot be combined under any circumstances.

Thus, in the practice of tourism, all directions of tourism development are of equal importance. Therefore, the subject of tourism regional studies is the formation of skills and abilities of drawing up a complex characteristic, including the main components (nature, economy, artistic culture), a special characteristic of one of the components and an assessment of any of the

components and elements of the characteristic as a condition for the development of tourism. It should also be noted that all countries have their own interesting terms, which, based on historical events, were formed within the people themselves, therefore each term in a particular country is unique.

References

1. «Annual Bibliography of English Language and Literature (ABELI)». 2012. Archived from the original on 2013-06-13. Retrieved 2013-06-22 – via ProQuest.

2. «Annual Bibliography of English Language and Literature (ABELI)». Modern Humanities Research Association. 2012. Retrieved 2013-06-22.

3. «Annual Bibliography of English Language and Literature (ABELI)». University of Wisconsin - Madison. October 2011. Archived from the original on 2013-06-24. Retrieved 2013-06-22.

4. Chadwick-Healy Literature Collections (2013). «Annual Bibliography of English Language and Literature (ABELI)». Retrieved 2013-06-22.

Литература

1. «Ежегодная библиография английского языка и литературы (ABELI)». 2012. Архивировано 13 июня 2013 года. Обновлено 22 июня 2013 г. - через ProQuest.

2. «Ежегодная библиография английского языка и литературы (ABELI)». Ассоциация современных гуманитарных исследований. 2012. Обновлено 22 июня 2013.

3. «Ежегодная библиография английского языка и литературы (ABELI)». Университет Висконсина – Мэдисон. Октябрь 2011. Архивировано 24.06.2013. Обновлено 22 июня 2013.

4. Литературные Сборники Чедвика-Хили 2013. «Ежегодная Библиография английского языка и литературы (ABELI)». Обновлено 2013-06-22.

FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE SPECIALIST

A.A. Mukhanalieva, D.T. Shaukarova, A.E. Demeuova

Astrakhan State University

Abstract. *This article deals with the relationship of the discipline with the specialty and the future professional activity of students.*

Keywords: *knowledge, science, necessary, development, culture, important, foreign language, information technologies*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

A.A. Муханалиева, Д.Т. Шаукарова, А.Э. Демеуова

Астраханский государственный университет

Аннотация. *В данной статье рассматривается связь изучаемой дисциплины со специальностью и будущей профессиональной деятельностью студентов.*

Ключевые слова: *знания, наука, необходимые, развитие, культура, важно, иностранный язык, информационные технологии*

The development of science and technology in our time is unthinkable without a wide exchange of special information between people who speak different languages. Nowadays, learning foreign languages is an important aspect of modern life. It promotes not only familiarity with the culture and traditions of other countries, but also provides an opportunity for the development of thinking, imagination and memory. Its knowledge is necessary for effective interaction of States with each other in many spheres of life (science, politics, culture, art, etc.). Knowledge of a foreign language today is one of the conditions of professional competence.

Now the world is experiencing a process of globalization – the emergence of a hybrid world culture, the mixing of national traditions, and the strengthening of cooperation between Nations. This process has led to a rapid growth of cross-cultural contacts in all spheres of our life. Specialists in a wide variety of fields of science and technology must constantly monitor all new developments abroad and extract useful information for their professional activities. To do this, each educated specialist must have certain knowledge of a foreign language. Knowledge of foreign languages, especially English as the language of international communication, is relevant for all Russian youth who want to find a good job, get in touch with the outside world, and improve their cultural knowledge. According to research, 76% of Russians believe that learning foreign languages helps to learn another culture, develops memory, and is an important component in their employment, so they think it is necessary to know a foreign language.

Learning a foreign language is one of the main elements of the system of professional training of specialists in professional educational institutions. Knowledge of a foreign language is necessary for a College graduate to become a competitive person in the labor market. In the context of the implementation of the competence approach in education, this obliges the teacher to develop methodological support for the professional orientation of training, the implementation of a close connection of the studied material with the chosen specialty of the student, with the subjects of the interdisciplinary course and industrial practice.

It should be noted that even with professional content, it is impossible to achieve success in the implementation of the competence approach without the use of innovative technologies and ICT. Among the most effective are: simulation modeling, collaboration pedagogy, project technologies, information technologies, language portfolio technologies, modular-block technologies, game technologies, interactive methods, problem-based learning, small group work methods, and research activities.

One of the most effective innovative professionally oriented technologies can be called simulation. It is based on the principle of connection with life, with the future professional life activity. Simulation provides simulation of elements of professional activity, its typical and essential features. The following methods of simulation can be used: communication-dialogue about professional information read in a foreign language, analysis of social and

professional situations, performing creative tasks with professional content, game situations, role-playing games, and quizzes. Special attention should be paid to the study of possible production situations and situations of effective behavior in the labor market. [3] In the classroom, we simulate the following situations: applying for a job in a foreign company, collecting and filling out documents in a foreign language to provide to the employer, a business phone conversation, "Find out and explain to others": working with instructions for the operation of the device/equipment, searching for relevant information in a scientific article, etc.

Implement a common competence – work in a team, communicate effectively with colleagues, management, and consumers (OK 6.) – help business games professional aspect. Business games in a foreign language are a model for the future employment of students. The business game is based on a business, usually professional, subject of discussion. [6] For example, at the final lesson in the "Business course" block, we hold a "job Fair", where the "employment Service" offers interesting work in joint firms and well-known enterprises. "Representatives of firms" hold a "job fair" and advertise the company's products.

One of the current technologies that allows future specialists to develop common competencies (for example, OK 4. OK 5.), is a project form of work. With the help of the project method, students expand their horizons, the boundaries of language proficiency, gain experience from its practical use, learn to listen to foreign language speech, and understand each other when defending projects. Students work with reference literature, dictionaries, and a computer, thus creating the possibility of direct contact with an authentic language, which is not provided by learning a language only with the help of a textbook. To find the necessary information, students are encouraged to use websites for young people, as well as electronic versions of scientific Newspapers and magazines, for example, de-portal.com, etc.[5]

As you know, English is the language of science and technology, so it is necessary to explain to students how important it is to work with scientific and technical literature: operating instructions for equipment, safety instructions, scientific magazine or newspaper article, technical texts in the original. Students perform various kinds of translations and types of reading: introductory, viewing, search, cognitive, value-oriented. As a result, students acquire the following skills:

- a) Translate foreign texts of professional orientation with a dictionary;
- b) Independently improve oral and written speech, replenish the vocabulary.

It is necessary that all texts are of interest and practically significant. Reading adapted texts (books, magazines, Newspapers in the original) is the best way to show the practical significance of the language being studied. In addition, based on translated texts, we learn to describe any type of work, make a simple safety instruction, a simple annotation of the article, and a plan of the article. Students compose their own texts, for example, to describe computer games, some techniques of working on the computer (how to create a shortcut, create a document, go online), to describe the device of the computer. This work contributes to the implementation of GK 4.

After the internship, students make small written or oral messages about what they liked and especially remembered, what they didn't like, and whether they were able to use English in their work. Naturally, the corresponding lexical dictionary is given in advance or written on the Board.

I think that all this work contributes to the readiness for professional communication, forms competencies and plays a huge role in the professional development of the future specialist. Along with practical goals, vocational training also has educational goals. They provide an opportunity to introduce students to sources of information using a foreign language, expand their General and professional horizons, master the ability to communicate with foreign colleagues, improve the culture of speech, and treat their future profession with respect and understanding.

References

1. Балезин Д. Зачем изучать иностранные языки? 2007 / Д. Балезин. – Режим доступа: <http://www.yourfreedom.ru/zachem-izuchatinostrannye-yazyki>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения: 24.12.2013).

2. Барлыбаев Х. А. Глобализация: вопросы теории и практики / Х. А. Барлыбаев // Век глобализации. – 2008. – Вып. № 2. – Режим доступа: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения: 24.12.2013).

3. Научно-исследовательская работа по теме «В чем польза изучения английского языка?» Абдуллаевой Л.К. – Режим доступа: <https://.ru>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

4. Муханалиева А. А. Основные способы перевода терминов / А. А. Муханалиева, А. З. Насиханова // Основные проблемы современного языкознания : сб. ст. IX междунар. научно-практической конф. – Астрахань : Издательский дом "Астраханский университет", 2017. – С. 51–55.

Литература

1. Balezin D. Zachem izuchat' inostrannye yazyki? 2007. Available at: URL: <http://www.yourfreedom.ru/zachem-izuchatinostrannye-yazyki/> (data obrashcheniya: 24.12.2013).

2. Barlybaev H. A. Globalizaciya: voprosy teorii i praktiki // Vek globalizacii. Vyp. № 2. 2008. Available at: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/> (data obrashcheniya: 24.12.2013).

3. Nauchno-issledovatel'skaya rabota po teme «V chem pol'za izucheniya anglijskogo yazyka?» Abdullaev L.K. Available at: <https://.ru>.

4. Muhanalieva A. A., Nasihanova A. Z. Osnovnye sposoby perevoda terminov // Osnovnye problemy sovremennogo yazykoznanija : Sbornik statej IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Astrakhan: Publishing House "Astrahanskij universitet", 2017, pp. 51–55.

УДК 1753

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF RESEARCH OF AGRICULTURAL PLANTS

A.Z. Nasikhanova, K.V. Tolstova

astrusja@mail.ru

Astrakhan State University

Abstract. *The article considers modern problems of laboratory method of fitoestrogeny on higher plants. Based on the analysis of literature, domestic and foreign authors. Consideration of interdisciplinary experiences, on the example of foreign ones. The purpose of the work: to consider interdisciplinary connections in the process of learning a foreign language on the example of research of agricultural plants.*

Keywords: *oil; soil; trace elements (copper, zinc); phytotesting; deposits; culture test; oats; radish; cress; beans*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ

А.З. Насиханова, К.В. Толстова

astrusja@mail.ru

Астраханский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы лабораторного метода фитотестирования на высших растениях. На основе анализа литературы, отечественных и зарубежных авторов. Цель работы: рассмотрение междисциплинарных связей в процессе изучения иностранного языка на примере исследования сельскохозяйственных растений.

Ключевые слова: нефть, почва, микроэлементы (медь, цинк), фитотестирование, месторождения, тест культуры, овес посевной, редис, кресс-салата, фасоль

INTRODUCTION

The implementation of interdisciplinary connections has many positive aspects to improve the efficiency of the learning process and improve competence of future specialists, namely, contributes to theoretical and scientific level of learning, they contribute to familiarizing students to the systematic method of thinking; it forms scientific Outlook of students; provide a system of organization of subject of instruction.

Researchers believe that with the help of interdisciplinary connections on the tasks of training, development and education of students are solved at a qualitatively new level, as well as the ability to develop a systematic vision, approach and solve complex problems of real reality. Therefore, they are an important condition and result of a comprehensive approach to training and education of students [5].

The issue of studying soil toxicity has recently received special attention. The most effective and relatively inexpensive method of determining the toxicity of soils is fitoestrogeny. It should be noted that the method of phytotesting can be applied at low and medium concentrations of the pollutant in the soil as higher doses will be fatal for plants.

The successful application of phytotesting to diagnose the toxicity of oil-contaminated soils largely depends on the choice of the test culture with the most informative indicators. Research interests include studies of phytotoxicity of oil-contaminated soils using different types of plants on different soils [6, c. 724].

Phytotesting (biotesting using higher plants) is a biological control method and allows you to give an ecotoxic assessment of the soil by the total effect of toxicants present in the soil [5, c. 99].

The aim of the work: consideration of agricultural plants as the best fittest for assessing soil pollution by some therapeutants.

MATERIALS AND METHODS

The object of the study was the brown semi-desert soil from the urban-type working settlement of Liman because oil and gas production is carried out in the vicinity of the village.

The work was based on the "method of cleaning oil-contaminated soils of the Astrakhan region using agricultural plants"

Germination of planted seeds was determined according to GOST 12038-84 in three-fold repetition with oil concentrations of 2.5, 5 and 7.5 g/kg. These concentrations indicate an average, high and very high concentration of possible contamination in the brown-desert soils of the Limansky district.

The work was based on morphological indicators, such as:

- the length of the ground part of the plant, measured in cm.
- root length, measured in cm.
- the germination rate of planted seeds as a percentage of the total number.

Soil sampling was carried out according to GOST R 53123-2008. The soil was selected using the envelope method of seeds taken for analysis.

Three types of agricultural crops were used for phytotesting of soil contaminated with oil from the Oleinikovsky field: cress (*Lepidium sativum*), string beans (*Phaseolus vulgaris*) and oats (*Avena sativa* L).

Two types of radish (*Raphanus Sativus*var) and watercress (*Lepidium sativum*) crops were used for phytotesting of soil contaminated with oil from the Beshkul oil field.

The choice of agricultural crops is due to the proven high biological indication, intensive extraction of petroleum products and economic reasons.

RESULTS AND DISCUSSION

Growing plants in soil contaminated with oil from the Oleinikovo oil field

In order to test the oil-contaminated soil for the reaction of agricultural plants with different sensitivity to adverse environmental factors a vegetation experiment was held.

In the control variant and in model soil samples at oil doses of 2.5 g/kg; 5.0 g/kg; 7.5 g/kg, various agricultural crops were grown: watercress (*Lepidium sativum*), string beans (*Phaseolus vulgaris*) and oats (*Avena sativa* L.). the reaction of plants to soil contamination with oil was evaluated visually during the growing season, as well as by yield.

Studies have shown that garden cress (*Lepidium sativum*) has been developing unevenly. On day 15, it was noted that the development of the root system of watercress (*Lepidium sativum*) under oil contamination changed unevenly compared to the control sample depending on the increase in the dose of oil contamination. In the oil concentration of 2.5 in the soil the formation of a shortened root system increased which is associated with the preservation of non-toxic substances in the body. In contrast to the control sample, the development of root system growth was observed at a concentration of 5 g/kg of soil, and at an oil concentration of 2.5 and 7.5 g/kg in the soil growth was inhibited.

String beans (*Phaseolus vulgaris*). In the studies conducted on growing beans on oil-contaminated soils, a tendency to reduce germination was noted depending on the degree of increase in oil pollution. The first shoots were observed on day 7-8 at an oil concentration of 2.5 g/kg in the soil. The observations have revealed the following. The higher the dose of oil the less the number of seedlings is detected when seedlings appear. Oil in minimal concentrations stimulates the growth of leaves and roots of beans during the first 7 days. on day 15, foliage is actively developing, which shows the stimulating effect of oil. The study showed that with an increase in the concentration of oil, the roots of plants move from the fibrous type to the rod type of the root system, there is an active growth of the stem and leaf part of the plant which shows the stimulating effect of oil on this type of plant.

Seed oats (*Avena sativa* L). Studies have shown that at minimum oil concentrations of 2.5 g/kg in the soil oil stimulates the growth of leaves and roots of oats for 10 days. With an increase in the concentration of oil the development of the root system slows down what may be associated with a violation of

the water balance of the soil. There is an active development of the ground part of the plant at an oil concentration of 7.5 g/kg in the soil.

Study of soil contaminated with oil from the Beshkul oil field

In the control variant and at oil doses of 2.5 g/kg; 5.0 g/kg; 7.5 g/kg, various crops were grown: watercress (*Lepidium sativum*) and radish (*Raphanus sativus*). The response of plants to oil contamination of the soil was assessed visually during the growing season as well as by yield.

The first shoots of watercress (*Lepidium sativum*) were observed on day 2 at a dose of 7.5 g/kg of oil in the soil and in the control sample. At the end of the time the germination of watercress changed compared to the control, on day 15, the germination was most observed in the control sample, and the least at a distance of 1.5 km from the enterprise. Studies have shown that watercress has been developing unevenly. The development of root system growth was observed at an oil concentration of 7.5 g/kg in the soil, and in the control sample, development was inhibited. Accelerated growth of the ground part was observed in the control sample and at a distance of 1.5 km from the enterprise, and at an oil concentration of 5 g/kg in the soil and on the territory of the enterprise, the development of the ground part slows down.

Radish (*Raphanus sativus*). In the studies on the cultivation of potatoes on contaminated soils were noted uneven germination. The first shoots were observed on day 4 at a dose of 2.5 and 7.5 g/kg of oil in the soil. The observations have revealed the following. The higher the dose of oil the less the number of seedlings is detected when seedlings appear. Oil in minimal concentrations stimulates the growth of leaves and the leaf part of radishes for 7 days. on day 15, foliage is actively developing what shows the stimulating effect of oil. As the concentration decreases the root part of the plant actively grows. What shows the stimulating effect of oil on this type.

CONCLUSION

Phytotesting as a method of soil assessment has long been used to determine the quality of seeds, soil fertility of farmlands, in biomedical research, and relatively recently in the environmental field to assess the environmental quality of natural environments (water, soil). There are many methodological recommendations [7, c. 88] on various options for using seeds of higher plants of different species in phytotests.

Laboratory methods of phytotesting, as the most rapid and economical, are of particular relevance in environmental control. There are publications that

also indicate the greatest sensitivity of laboratory testing methods in comparison with microdelane and vegetative ones [6, c. 280].

Phytotesting is based on the ability of plant seeds to respond adequately to exogenous chemical effects by changing the intensity of root germination, which makes it possible to take the root length as an indicator of the test function. The criterion for the harmful effect of the pollutant is considered to be inhibition of the growth of seed roots. The test parameters used by foreign researchers are also quite ambiguous. Thus in the works, the length of roots and the length of seedlings of young plants are estimated; some researchers analyze the germination rate and root length of seedlings. A number of studies estimate only the root length of seedlings [9, c. 1711].

Studies have shown that oil taken from the Oleinikovsky and Beshkulsky oil fields is different in composition, but has the same effect on the germination and development of agricultural crops. For example, watercress does not develop evenly in both samples. The lowest germination rate is observed in the concentration of oil from the Oleinikovsky and Beshkulsky fields of 7.5 g/kg in the soil, 1.7 times less than in the control sample. The most resistant to oil contamination of soils were plants: watercress (*Lepidium sativum*) and oats (*Avena sativa* L.).

References

1. AUSS 12038-84. Seeds of agricultural crops. Methods for determining germination.
2. AUSS R 53123-2008 (ISO 10381-5:2005) Quality of soil. Sampling.
3. AUSS 21046-86. Spent petroleum products.
4. Isakova V. I. Ecology. The military environment / Under the General editorship of V. I. Isakov. Smolensk: Kamerton-Magenta publishing house, 2006. 724 p. [in Rus.].
5. Kholodnaya M. A. Psychology of intelligence. Paradoxes of research. Saint Petersburg: Piter, 2002.
6. Terekhova V. A. Bioindication and biotesting in environmental control // Use and protection of natural resources in Russia. Information and analytical Bulletin, 2007, no. 1 (91), pp. 88–90 [in Rus.].
7. Veselovsky V. A. Biotesting of oil pollution by the reaction of the photosynthetic apparatus of plants// Restoration of oil-contaminated soil ecosystems / Vshivtsev, V. S. - M.: Nauka, 1988, pp. 99–112 [in Rus.].

8. Vorobeychik E. L., Sadykov O. F., Farafontov M. G. Ecological regulation of technogenic pollution of terrestrial ecosystems (local level). Yekaterinburg: Nauka, 1994, 280 p.

9. Validation of germination rate and root elongation as indicator to assess phytotoxicity with *Cucumis sativus* / Sun C., Gao S., Wang L., Shuokui H. // *Chemosphere*, 2001, Vol. 44, no. 8, pp. 1711–1721.

10. Bioindicator. Available at: <http://ecodelo.org>.

11. Harmful to plant matter in the soil, their removal. Available at: <http://taketop.ru>.

12. The oil and gas fields in Astrakhan region. Available at: <https://lektsia.com/7x599.html>.

13. Wikipedia. Available at: <https://ru.wikipedia.org>.

Литература

1. ГОСТ 12038-84. Семена сельскохозяйственных культур. Методы определения всхожести.

2. ГОСТ Р 53123-2008 (ИСО 10381-5: 2005) Качество почвы. Отбор проб.

3. ГОСТ 21046-86. Отработанные нефтепродукты.

4. Исакова В. И. Экология. Военная среда / В. И. Исакова. – Смоленск : Камертон-Маджента, 2006. – 724 с.

5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002.

6. Терехова В. А. Биоиндикация и биотестирование в экологическом контроле / В. А. Терехова // *Использование и охрана природных ресурсов в России. Информационно-аналитический бюллетень*. – 2007. – № 1 (91). – С. 88–90.

7. Веселовский В. А. Биотестирование нефтяного загрязнения по реакции фотосинтетического аппарата растений / В. А. Веселовский // *Восстановление нефтезагрязненных почвенных экосистем*. – М. : Наука, 1988. – С. 99–112.

8. Воробейчик Э. Л. Экологическое регулирование техногенного загрязнения наземных экосистем (локальный уровень) / Э. Л. Воробейчик, О. Ф. Садыков, М. Г. Фарафонов. – Екатеринбург : Наука, 1994. – 280 с.

9. Подтверждение скорости прорастания и удлинения корня как индикатора для оценки фитотоксичности *Cucumis sativus* / Sun C., Gao S.,

Wang L., Shuokui H. // Chemosphere. – 2001. – Vol. 44, № 8. – С. 1711–1712.

10. Биоиндикатор. – Режим доступа: <http://ecodelo.org>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

11. Вредные для растений вещества в почве, их удаление. – Режим доступа: <http://taketop.ru>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

12. Нефтегазовые месторождения Астраханской области. – Режим доступа: <https://lektsia.com/7x599.html>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

13. Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

УДК 378.147

STORYTELLING AS A METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

N.V. Saenko

saienkonv@ukr.net

Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract. *The article reveals the essence of the method of storytelling, emphasizes its educational potential in teaching foreign languages. The mechanisms of implementation of such two basic elements of storytelling as the selection of stories and the way they are delivered, are characterized. The criteria for the selection of stories for educational purposes are determined, some forms and methods of working with stories are described. Recommendations for organizing effective work using this method in non-linguistic universities are proposed.*

Keywords: *method, storytelling, foreign language learning, non-linguistic university, students*

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Н.В. Саенко

saienkonv@ukr.net

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Аннотация. В статье раскрыта сущность метода сторителлинга, подчеркнут его образовательный и воспитательный потенциал в изучении иностранных языков. Охарактеризованы механизмы реализации таких двух основных элементов сторителлинга, как отбор рассказов и способ их изложения. Определены критерии отбора рассказов для учебных целей, описаны некоторые формы и методы работы с ними. Предложены рекомендации для организации эффективной работы с использованием данного метода в неязыковых университетах.

Ключевые слова: метод, сторителлинг, изучение иностранного языка, неязыковой университет, студенты

The concept of storytelling has relatively recently been introduced into the practice of teaching foreign languages and it means the art of telling exciting and inspiring tales. Storytelling can be defined as a method of conveying both information and values using short, narrative texts. This is a communicative tactic that is supposed to result in acquisition of values and experience. Storytelling, being the art of narrating a tale from memory rather than reading, is one of the oldest art forms, reaching back to prehistoric times. It has the potential of developing emotional intelligence and helping the learner gain insight into human actions and behaviour.

N. Anderson found that through traditional tales, people expressed their values, fears, hopes, and dreams. Oral stories are a direct expression of a literary and cultural heritage; and through them that heritage is appreciated, understood, and kept alive. Through a story, listeners gain insight into the motives and patterns of human behaviour. People have always told stories; it is the oldest form of remembering. In ancient times, long before written language was developed, people told stories to preserve the history, traditions, desires, and taboos of their social groups. Each generation told their stories to the next, which in turn told the stories to the youth of the generation that followed them.

Since prehistory, all cultures have passed along such tales through the oral tradition, and they have always been an essential part of our humanness. Some stories were told just for entertainment. Others were used to share the history of a group of people and also to teach lessons and transmit values and beliefs. Still others were intended to explain natural phenomena – such as the changing of the seasons and the cycle of night and day – and usually involved the people’s gods and other religious beliefs. These stories remained in a constant process of variation, depending on the memory, talent, or purpose of the storytellers [1, 81].

In the field of teaching foreign languages, storytelling promotes language learning by enriching learners’ vocabulary and acquiring new language structures, because, as stated by M. Dujmović “colloquial or literary, unaffected or flowery – the full range of language is present in stories” [2]. Stories offer a compelling and interesting medium for language acquisition. Their content can reinforce vocabulary and structures, provide relevant themes for youngsters for reflection and discussion.

This method can be realized by telling a story from a book while reading it aloud, by telling a story without a book by word of mouth or telling an anecdote or even a joke. The challenge of any storyteller is to maintain the listener’s interest and attention.

According to G. Ellis, teachers require a number of specific competencies to ensure the successful implementation of a story-based approach [3]. As considered by G. Ellis and J. Brewster, some people are natural storytellers. Most of us are not, but we can all become good storytellers through practice and rehearsal and by becoming aware of techniques we can use to bring a story alive [4].

Most often, stories do not have a very complex plot or deep psychological analysis, yet they create new worlds, explore alien points of view, and contain subtle investigations of language and metaphysics, as well as continual spiritual penetration [6].

Among the reasons why foreign language teachers use storybooks, the following can be mentioned: stories are motivating, challenging and enjoyable and can help develop positive attitudes towards the foreign language, culture and language learning; listening to stories in class is a shared social experience – storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable but can help build up the

learner's confidence and encourage social and emotional development; listening to stories allows the teacher to introduce or revise new vocabulary and sentence structures by exposing the learners to language in varied, memorable and familiar contexts, which will enrich their thinking and gradually enter their own speech; stories cater for different learner types and intelligences and make learning meaningful for each learner; stories develop students' learning strategies such as listening for general meaning, predicting, guessing meaning and hypothesizing; stories address universal themes that go beyond the "utilitarian level of basic dialogues and mundane daily activities" [5, 175].

The use of stories during the foreign language classes with students of non-linguistic universities makes the process of learning a language lively, interesting, brings variety to the profession-oriented syllabus, encourages students to discuss a variety of ethical topics, and develops empathy and the emotional intelligence.

In teaching languages storytelling involves two elements – story selection and delivery. We will analyze these two elements on the example of learning English.

There are many authentic stories written for native speakers which are also suitable for those learning English. As they have not been written specifically for the teaching of English as a foreign language, the language is not selected or graded.

In connection with the use of authentic materials, the authors [4] argue that authentic stories provide examples of "real" language and help to bring the real world into the classroom. Very often simplified stories represent a watered-down version of the English language and can deceive both teacher and learners about the true nature of language.

It is useful to bear in mind the following points when selecting stories: topics, themes and values; genre and literary devices; vocabulary and structures; setting, i.e. urban/rural, stories from different cultures/ seasons/places etc.

Teachers can select from a rich source of existing literature: stories that learners are already familiar with in their mother tongue, such as parables; fairy tales; modern retellings of fairy tales with a humorous twist; picture stories with no text (where the learners build up the story together); cumulative stories with predictable endings; humorous stories; everyday stories; fantasy stories; animal stories; stories from their own culture, and so on.

Real success depends on having the right story for the linguistic and conceptual level of the students. The teachers themselves are the best to judge which stories are the most accessible and appropriate for their students [4].

Teachers should look for a single, clearly defined theme, a well-developed sequential plot, a consistent style, standardized characterisation, conflict resolution, dramatic appeal, unity, interesting subject matter, and strong emotional content. They would rather avoid stories with long explanations or descriptions, flashbacks, subplots, and other literary devices that break the flow of a story.

The stage of delivery consists of making a selection of pre-, while- and post-storytelling activities and integrating them into individual lesson plans.

The following steps and considerations can be recommended [4]: elicit key vocabulary and phrases, and involve students in predicting and participating in the story; provide visual support: drawings on the blackboard, cut-out figures, speech bubbles, real objects, flash cards, etc.; decide which follow-up activities would provide opportunities for students to use language; decide in which order to introduce or revise the language necessary for understanding the story; if necessary, modify the story to make it more accessible to your students, e.g. substitute unfamiliar words with better-known ones and adapt the sentence structure to make the story easier to follow, and so on.

M. Dujmović suggests the following considerations should be borne in mind while developing the follow-up activities [2].

Comprehension questions should be asked carefully. If a story is followed immediately by a barrage of comprehension questions, its artistic value is lost and storytelling suffers. There are other, more creative ways to use questions. Multiple choice questions and questions that are assumed to be answered by inference can be used.

Various exercises in phonetics, semantics, and syntax can be invented. There is no limit to the language exercises that can be based on a story: introduction of new vocabulary in lexical sets, rhyming sets, or grammatical sets; verbal practice and grammatical analysis of repeated phrases.

Some listening activities can be provided. After a tale, listeners can demonstrate comprehension by: comparing, discriminating, predicting, sequencing, classifying, transferring information, etc.

Some oral activities should be done. Story fill-in, add-on stories, building a tale from key words, etc., are all options. Discussion topics can be taken

from the story's themes. Students can retell their favourite tales, or invent stories based on their own personal experiences.

Written activities can also be useful. Rewriting, summarizing, or paraphrasing a tale are obvious and worthwhile activities. Written exercises can include cloze paragraphs, guided writing (sentence extension or sentence-combining exercises), or free writing using the tale as a literary model. Other options include: research projects, making up original stories patterned on stories told to the group, and writing a poem or a play version of a story.

Creative drama activities can be developed. There are many story games to play. Stories naturally lend themselves to be dramatized, mimed, or role-played. Prepared dialogs from tales can be recited, or students can tell or retell stories they choose or make up themselves.

We also use the following tasks for working with stories during the foreign language lessons at a technical university: reading tales with further discussion; telling tales; characteristics of heroes with expressing attitude to them; continuation of the famous fairy tale ("What happened next?"); changing the end of the tale; comparison of the same characters from different tales; writing the mini-essay "Letter to the hero"; inventing questions addressed to the characters of the tale; dramatization; inventing tales; the character's "trial"; associating with heroes of the tale "Who could you play in the tale?"; inventing a tale by the available model; guessing the situation ("What would happen if ..."); dialogic tale telling. We have gained the experience of using project work with its "material" outcomes: collage, album of illustrations, creating comics for the story with emphasizing key points.

Every teacher can make a personal collection of stories for various occasions, purposes and levels. The students of a transport university can be told, for example, the following story about Mercedes-Benz Logo, followed up by a set of specially designed tasks appropriate for a specific class:

"Mercedes-Benz, a marque known all around the world for its luxurious cars also has an interesting story behind its name and logo. Part of the name came from the daughter of Emil Jellinek, Daimler's partner. The other came from Karl Benz, the man responsible with making the first car. When the two came together in 1926, Mercedes-Benz was born. The famous three pointed star comes from a postcard sent by Gottlieb Daimler to his wife that said that he was living in a three pointed star and that 'one day this star will shine over

our triumphant factories.’ The three points are meant to signify land, sea and air and was first seen on a car in 1910”.

Thus, storytelling as a method for teaching languages is very appealing to teachers and learners throughout the world. Its most important advantages may be summarized as follows: stories are motivating and fun and can help develop positive attitudes towards the foreign language learning; listening to stories in class is a shared social experience; storytelling encourages social and emotional development; listening to stories allows the teacher to introduce or revise new vocabulary and sentence structures by exposing the learners to language in varied, memorable and interesting contexts, which will enrich their thinking and gradually enter their own speech. All teaching forms and methods described here may be adapted to different proficiency levels depending upon the type of stories chosen.

References

1. Anderson A. N. Elementary Children’s Literature. London: Pearson. 2005. 68 p.
2. Dujmović M. Storytelling as a Method of EFL Teaching, 2006, Vol. 1, no. 1, pp. 75–87.
3. Ellis G. Teacher competencies in a story-based approach: in Enever J. and Schmid-Schönbein G. (eds). Picture Books and Young Learners of English. – Munich: Langenscheidt ELT GmbH. – pp. 1-11.
4. Ellis G., Brewster J. The Storytelling Handbook for Primary Teachers. London: Penguin. 157 p.
5. Ghosn I. Storybridge to Second Language Literacy. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013, pp. 128–142.
6. Russel L. D. Literature for Children. London: Pearson, 2005. 361 p.

Литература

1. Андерсон А. Н. Начальная детская литература / А. Н. Андерсон. – Лондон : Пирсон, 2005. – 68 с.
2. Дуймович М. Рассказывание историй как метод обучения английскому языку / М. Дуймович. – 2006. – Т. 1, № 1. – С. 75–87.
3. Эллис Г. Компетентность учителя в подходе, основанном на рассказе: в Eever J. и Schmid-Schönbein G. (ред.). Книжки с картинками

и дети, изучающие английский язык / Г. Эллис. – Мюнхен : Langenscheidt ELT GmbH. – С. 1–11.

4. Эллис Г. Пособие по повествованию для учителей начальных классов / Г. Эллис, Дж. Брюстер. – Лондон: Пингвин. – 157 с.

5. Гон И. Сторибридж к грамотности на втором языке / И. Гон. – Шарлотта, Северная Каролина: Издательство информационного века, 2013. – С. 128–142.

6. Рассел Л. Д. Литература для детей / Л. Д. Рассел. – Лондон : Пирсон, 2005. – 361 с.

УДК 378:811.1

ДОДАТОК КАНООТ! ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВИ

Є.Б. Новікова

vasilyok@ukr.net

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Анотація. У статті доведено значущість використання цифрових засобів комунікації при навчанні. Надано аналіз освітньої платформи Kahoot! Описано процес створення власних ігор, опитувань, вікторин. Виявлено переваги й недоліки використання таких цифрових інструментів. Розглянуто можливості гейміфікації в процесі вивчення мови. Виділено особливості використання освітньої платформи при оцінюванні роботи студентів. Наведені приклади інтерактивних занять і показані способи їх створення.

Ключові слова: цифрові технології, іноземна мова, гейміфікація, Kahoot!, освітня платформа

KAHOOT! APP AS ONE OF THE MEANS OF GAMIFICATION WHEN TEACHING A LANGUAGE

Ye.B. Novikova

vasilyok@ukr.net

Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract. *The article proves the importance of using digital means of communication in teaching. An analysis of the Kahoot! educational platform is provided. The process of creating your own games, surveys, quizzes is described. The advantages and disadvantages of using such digital tools are revealed. The possibilities of gamification in the process of language teaching are considered. The features of using the educational platform in assessing students' work are emphasized. Examples of interactive activities are provided and methods for their creating are shown.*

Keywords: *digital technologies, foreign language, gamification, Kahoot!, educational platform*

Цифрові засоби комунікації, зокрема Інтернет, мобільні комунікації, системи зберігання та передачі даних та ін., інтегрувалися в життя сучасної людини і серйозно стали впливати на всі сфери її життя: побут, спілкування, професійну діяльність, політику, культуру. Можемо говорити про те, що все у нашому житті стало діджитальним, або цифровим, а саме: цифрова пам'ять, цифрове спілкування, цифрова подорож, цифрові музеї та інші. Навіть університети пропонують готувати фахівців, що знаються на діджиталізації. Очевидну культурну значущість цифрових засобів комунікації сьогодні неможливо ігнорувати. Змінюється система формування культурного досвіду в цілому, всі базові сфери культури. Усе це дозволяє нам говорити про формування нової соціально-культурної реальності – цифрової культури.

Використання нових цифрових засобів комунікації у викладанні будь-якої мови є одним з найважливіших аспектів вдосконалення навчального процесу, що підвищує його практичну спрямованість, розвиває інтелектуальні, творчі здібності студентів і сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання тощо.. Застосування комп'ютерних технологій наповнює заняття новим змістом, робить їх більш емоційно забарвленими, створює

сприятливу атмосферу, сприяє прискоренню процесу навчання й підвищенню зацікавленості студентів до предмета.

Найбільш часто використовувані елементи диджиталізації в навчальному процесі – це електронні презентації, інтерактивні дошки, електронні підручники й посібники, які демонструються за допомогою комп'ютера й мультимедійного проєктора, тренажери і програми тестування, освітні ресурси мережі Інтернет та інші. Нетрадиційні заняття в ігровій формі з використанням комп'ютерних технологій посилюють мотивацію студентів до вивчення мови. За допомогою гри добре відпрацьовується будь-який матеріал (лексичний, граматичний, стилістичний). Атмосфера захопленості заохочує студентів до подолання власної скутості й втоми і перетворює нудне завдання, спрямоване на відпрацювання мовного й мовленнєвого програмного матеріалу, на захоплюючий захід. Такий вид роботи має назву «гейміфікація» чи «ігрофікація». Гейміфікація, за тлумаченням багатьох авторів, – це введення нових, додаткових ігрових правил в неігрові контексти, дотримання яких робить реальність більш захоплюючою і цікавою для гравців. При цьому гравець виконує в неігровому контексті ті ж дії, що і до введення гейміфікації. Оскільки гра часто є частиною повсякденного життя студентів, їм набагато зручніше знаходитися в ігровому середовищі. Закцентуємо, що використання ігрової механіки як навчального матеріалу сприяє його ефективному засвоєнню. Теоретично веселе і приємне ігрове середовище посилює зворотній зв'язок та участь студентів у процесі навчання, що призводить до позитивних академічних результатів [1].

Kahoot! – це платформа, яка містить вікторини, дискусії, опитування з використанням механіки гейміфікації. Kahoot! був винайдений у 2013 році й одразу став світовим освітнім брендом. Kahoot! володіє власними унікальними рисами типових ігрових і навчальних моделей, які мають інтерактивний і змагальний характер. Замість традиційного методу читання підручників і методичок Kahoot! пропонує користувачам учитися, грати і спілкуватися в групах, що робить процес навчання більш активним [3]. Kahoot! – це ігрова система відповідей в групі, учасники якої грають одночасно або он-лайн. Зазначимо, що зовсім нещодавно Kahoot! додав ще й функцію відео на свій веб-сайт, яка дозволяє користувачу додати відео з YouTube до питань, причому користувачеві потрібен лише ідентифікатор відео, час початку і закінчення відеокліпа. Експериментуючи з веб-сайтом, користувачі можуть додавати безліч питань у свої вікторини або

опитування, натиснувши кнопку «add question». Kahoot! також уможливорює дублювання питання, якщо викладач хоче створити аналогічне. Після того, як усі питання створені, користувачі можуть попередньо переглянути ці питання. На екрані попереднього перегляду є можливість змінити порядок створених питань, а також за необхідності відредагувати їх. Коли питання розташовані в бажаному порядку, користувачі можуть налаштувати такі параметри, як конфіденційність, якщо вони хочуть зробити Kahoot! загальнодоступним або приватним, рівень складності (легкий, середній, високий) й основну аудиторію (школа, університет, бізнес та інші). Останнім кроком є вибір зображення обкладинки або відео обкладинки, що можна зробити за аналогією до додавання зображення або відео до питання. Таким чином і створюються нові ігри, що допомагають відпрацьовувати вивчений або новий матеріал.

Студенти грають у створений Kahoot! використовуючи власні пристрої (планшети, смартфони). Викладач проєктує гру на смарт-дошку або екран, який студенти можуть бачити на відстані. Гра починається із введення студентами унікального ігрового коду на будь-якому пристрою за власним вибором (найчастіше це смартфон). Коли студенти використовують цей код, вони синхронізуються з тестом, який був створений спеціально для них їхнім викладачем. Потім студенти дивляться на ігрову дошку, на якій повинні бути запропоновані питання і варіанти відповідей. На власних пристроях студенти бачать лише сітку два на два з різними кольорами і відповідними формами. Залежно від вибору відповіді і швидкості Kahoot! оцінить студентів. Після відповіді на кожне питання студенти бачать таблицю лідерів, а після цілого раунду – загального лідера. Студенти продовжують відповідати на питання всієї вікторини, щоб визначити переможця гри. Учасники можуть бачити в режимі реального часу свої результати та результати своїх одноліток, що створює змагальну атмосферу в реальному часі. Відповіді на питання вказуються одразу, таким чином студенти отримують миттєвий зворотній зв'язок.

Використання додатку Kahoot! під час аудиторних занять приносить багато користі як викладачам, так і студентам, оскільки допомагає раціоналізувати підходи до навчання з урахуванням наявних технологічних досягнень [10]. Студентам подобається брати участь в іграх Kahoot!, тому що контент є цікавим, а замагання в режимі он-лайн надають їм відчуття суперництва. Особливості Kahoot! також дозволяють викладачам

аналізувати й оцінювати, чи дійсно студенти розуміють навчальний матеріал, що був закріплений за допомогою Kahoot! вікторини та опитування. Важливим є те, що Kahoot! надає викладачам можливість відстежувати успішність студентів в іграх, а в деяких випадках повторно оцінювати і вносити відповідні коригування у власні підходи до навчання.

Концепція застосування технологій при оцінюванні в класі полягає в тому, що студенти можуть брати участь, відповідати на питання й отримувати інструкції, не вимагаючи від викладача переривання заняття [4]. Таким чином, досвід студентів вважається більш динамічним, відкритим і багатомісним. Отже, у багатьох закладах вищої освіти застосування технологій при оцінюванні навчання в аудиторії поступово стає звичайною практикою для отримання зворотнього зв'язку й надання оцінки навчання студентів [5, 7]. Щоб продемонструвати розуміння предмета студенти також можуть створювати свої власні опитування і вікторини, а викладачі можуть їх оцінювати, дивлячись на типи питань, які створили студенти, створені варіанти відповідей, візуальні уявлення, пов'язані з різними питаннями [9]. Загалом, Kahoot! – відмінна ігрова система реагування, яка може використовуватися викладачами в аудиторії по-різному, оскільки вона зручна, безкоштовна і відкрита для різних користувачів. Викладачі, що використовують Kahoot!, можуть проявляти творчий підхід і розширювати навчальний досвід студентів, оскільки Kahoot! – це ігрова платформа, яка дозволяє студентам змагатися он-лайн. Зворотній зв'язок також надається миттєво, тому студенти можуть контролювати свій темп навчання і розвитку. Kahoot! є модифікацією і розширенням використання інформаційних та комунікаційних технологій в освіті.

Підсумовуючи хочемо наголосити на тому, що усі студенти, які брали участь у заняттях із впровадженням додатку Kahoot!, поділилися позитивними результатами вивчення мови. Вони відзначили, що особливості Kahoot!, зокрема гра в реальному часі, змагання з однолітками, дозволяють їм відслідковувати свій прогрес і мають інтерактивний характер. Уважаємо за необхідне вказати на те, що Kahoot! є відмінним вибором для навчання студентів будь-якого рівня, з будь-якого предмету, особливо при навчанні мови, оскільки студенти прагнуть використовувати свої мобільні телефони або планшети і застосовувати ці гаджети в аудиторії для створення позитивної атмосфери, підвищення рівня бадьорості, а також отримання задоволення від навчання [2].

Отже, Kahoot! є інструментом, що дозволяє викладачам залучати своїх студентів до занять з вивчення мови, а також розвивати людський капітал, адаптований до мінливих технологій. Під час вивчення мови вищевказані функції Kahoot! дозволяють викладачам створювати унікальні заняття, які є цікавими й ефективними, а також відстежувати успіхи своїх студентів за допомогою вікторин та опитувань. Гра Kahoot при вивченні мови допомагає сформувати позитивне ставлення до навчання, підвищити рівень мотивації учасників, стимулювати краще сприйняття й очікування студентів щодо занять з мови, здорової конкуренції, веселоців і задоволення навчальним середовищем, а також активне спілкування студентів шляхом оволодіння необхідною цільовою мовою. Kahoot! також є ефективним інструментом оцінки, за допомогою якого всі результати, бали і процентне співвідношення питань можуть бути записані онлайн і завантажені вручну. Ігри, створені на платформі Kahoot! також можна зберегти для інших груп, а викладачі можуть повторно використовувати і адаптувати їх для інших груп в майбутньому.

Литература

1. Dellos R. Kahoot! A digital game resource for learning / R. Dellos // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. – 2015. – 12 (4). – P. 49–52.
2. Drigas A. ICTs in English Learning and Teaching / A. Drigas, F. Charami // *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science and IT (iJES)*. – 2014. – № 2 (4). – P. 4–10.
3. Graham K. TechMatters: getting into Kahoot!(s): exploring a game-based learning system to enhance student learning / K. Graham // *LOEX Quarterly*. – 2015. – Vol. 42. – Iss. 3. – Article 4.
4. Moersch Chr. Enhancing Students' Thinking Skills: Exploring Model Technology-Integration Sites / Chr. Moersch // *Learning & Leading with Technology*. – 1998. – Vol. 25, No 6. – P. 50–53.
5. Nicol D. J. Rethinking technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice / D. J. Nicol, C. Milligan // *Innovative Assessment in Higher Education*. – London, 2006. – P. 1–13.
6. Roehl A. The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning / A. Roehl, S. L. Reddy, G. J. Shannon

// Journal of Family and Consumer Sciences. – 2013. – Vol. 105, No 2. – P. 44–49.

7. Saadé R. Web-based education information system for enhanced learning, EISEL: Student assessment / R. Saadé // Journal of Information Technology Education. – 2003. – No 2. – P. 267–277.

8. Tan P. Enhancing learning and engagement through gamification of student response systems / P. Tan, J. Saucerman // ASEE annual conference & exposition. – 2017. – DOI: 10.18260/1-2-28276.

9. Turchina T. Integrating online educational applications in the classroom / T. Turchina, D. Medvedovska, Y. Skarlupina // European Humanities Studies: State and Society. – Slupsk, Poland, 2016. – No 4. – P. 145–156.

10. Zhao Y. Conditions for Classroom Technology Innovations / Y. Zhao, K. Pugh, S. Sheldon, J. L. Byers // Teachers College Record. – 2002. – Vol. 104 (3). – P. 482–515.

References

1. Dellos R. Kahoot! A digital game resource for learning // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2015, 12 (4), pp. 49–52.

2. Drigas A., Charami F. ICTs in English Learning and Teaching // International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science and IT (iJES), 2014, 2 (4), pp. 4–10.

3. Graham K. TechMatters: getting into Kahoot!(s): exploring a game-based learning system to enhance student learning // LOEX Quarterly, 2015, Vol. 42. Iss. 3. Article 4.

4. Moersch Chr. Enhancing Students' Thinking Skills: Exploring Model Technology-Integration Sites // Learning & Leading with Technology, 1998, Vol. 25, No 6, pp. 50–53.

5. Nicol D. J., Milligan C. Rethinking technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice // Innovative Assessment in Higher Education. London, 2006, pp. 1–13.

6. Roehl A., Reddy S. L., Shannon G. J. The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning // Journal of Family and Consumer Sciences, 2013, Vol. 105, No 2, pp. 44–49.

7. Saadé R. Web-based education information system for enhanced learning, EISEL: Student assessment // Journal of Information Technology Education, 2003, No 2, pp. 267–277.

8. Tan P., Saucerman J. Enhancing learning and engagement through gamification of student response systems // ASEE annual conference & exposition. – 2017. DOI: 10.18260/1-2--28276

9. Turchina T., Medvedovska D., Skarlupina Y. Integrating online educational applications in the classroom // European Humanities Studies: State and Society. Slupsk, Poland, 2016, No 4, pp. 145–156.

10. Zhao Y., Pugh K., Sheldon S., Byers J. L. Conditions for Classroom Technology Innovations // Teachers College Record, 2002. Vol. 104 (3), pp. 482–515.

УДК 811.161.2'373.611

СЛОВОТВІРНЕ ГНІЗДО ІЗ ВЕРШИНОЮ БАГАТИЙ (ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ Й СЕМАНТИКИ)

В.Д. Пономаренко, О.О. Дудка

vd_ponomarenko@ukr.net, oldudka@ukr.net

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Анотація: Стаття є продовженням вивчення словотвірного гнізда як важливої комплексної одиниці загальної системи сучасного словотвору на прикладі дериваційного гнізда із вершиною **багатий**. У роботі розглянуто структурно-семантичні особливості вказаного гнізда, виявлено дериваційну спроможність твірної бази, встановлено глибину словотвірних гнізд, простежено реалізацію словотвірних значень похідних та продуктивність способів словотворення в різних частиномовних блоках.

Ключові слова: словотвірне гніздо, словотвірна парадигма, словотвірний ланцюжок, словотвірне значення, ступінь словотворення

THE DERIVATIONAL FAMILY WITH THE TOP WORD "BAGATYI" (COMPOSITION AND STRUCTURE)

V.D. Ponomarenko, O.O. Dudka

vd_ponomarenko@ukr.net, oldudka@ukr.net

Karazin Kharkiv National University

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of studying the word-formation family as an important complex unit of the general system of modern word-formation on the example of wordformatting family with the top word "bagatyi". The completeness and structure of the family have been studied in the paper, the derivative capacity of motivating bases has been defined, the depth of word-formation families has been established, the most productive ways of morphological word-formation of derivatives belonging to different parts of speech have been determined, as well as linguistic factors that influence on different word-formation potential of the top words in these derivational families have been analysed.*

Keywords: *derivational family, word-formation paradigm, word-formation chain, wordformation meaning, degree of word-formation*

Дериваційна структура будь-якого слова як складної за своєю структурою мовної одиниці може бути правильно інтерпретована в порівнянні з іншими спорідненими словами в словотвірному гнізді. Саме дериваційні гнізда виконують систематизувальну функцію словотвірного рівня мови. З огляду на це важливим у сучасному мовознавстві є вивчення конкретних гнізд як для з'ясування їхньої типології, так і для розв'язання питань внутрішньої організації лексичної системи. Це уможливить здійснення системного підходу до вивчення явищ, пов'язаних із творенням слів у мові, що є важливою рисою сучасного словотвору.

Дослідження словотвірних гнізд української мови здійснено в ряді дериватологічних праць, підготовлених як у другій половині ХХ ст., так і на початку ХХІ ст. Зокрема, І. І. Ковалик сформулював принципи укладання словотвірних гнізд, визначив основні проблеми вивчення їхньої формально-сміслової структури, обґрунтував роль кореня в організації словотвірного гнізда, розробив оригінальну методику інтерпретації його семантичного складу. В. І. Верещака дослідив словотвірні гнізда коренів із

повноголосним сполученням *-оро-* в сучасній українській мові. М. І. Голянич опрацювала словотвірні гнізда коренів зі значенням *говоріння* в сучасній українській мові. М. П. Лесюком було простудійовано словотвірні гнізда коренів зі значенням *руху* в сучасній українській мові. Опрацьовано також словотвірні гнізда коренів зі значенням *мислення* в сучасній українській мові (Г. Я. Василевич), словотвірні гнізда коренів зі значенням *почуття* в сучасній українській мові (Н. Я. Тишківська). С. П. Гірняк займалася вивченням структурно-семантичної організації словотвірних гнізд із базовими дієсловами *мовлення* в українській мові XIX-XX ст. О. В. Дияк дослідила структурно-семантичну організацію словотвірних гнізд із коренями на позначення *металів*. Нові словотвірні гнізда з ключовими словами сучасної доби, нові словотвірні гнізда з власними назвами в ролі вершин у сучасних українській і російській мовах, словотвірні гнізда з вершинами-новозапозиченнями в сучасних українській і російській мовах, словотвірні гнізда з вершинами-абревіатурами в сучасних українській і російській мовах розробляв О. А. Стишов. Г. М. Віняр також розглянула структуру нових словотвірних гнізд в українській мові.

Вивченням структури та семантики словотвірних гнізд в українському мовознавстві займалися також Н. Ф. Клименко, К. Г. Городенська І. Р. Вихованець Є. А. Карпіловська, В. В. Ґрещук, О. О. Селіванова, В. О. Горпинич, В. В. Березенко М. П. Лесюк Л. О. Вакарюк, С. Є. Панцьо, В. І. Верещака, та ін. У русистиці цю проблему досліджували О. М. Тихонов, В. В. Лопатін, І. С. Улуханов, О. С. Кубрякова, О. А. Земська, П. А. Соболева, Ю. Л. Гінзбург, І. В. Альтман, О. І. Мойсєєв, О. Д. Зверев, В. Г. Головін, С. С. Белокриницька та ін.

Система сучасного словотвору, як підкреслює М. П. Лесюк, найкраще виявляється на матеріалі словотвірних гнізд, у яких «найбільш повно відображено діалектичний взаємозв'язок таких лінгвальних величин, як твірні основи, афікси, морфонологічні засоби на різних ступенях словотворення» [13: 182], простежуються формальні й семантичні зв'язки між твірними та похідними.

Щодо ролі словотвірного гнізда в системі словотвору Л. А. Телегін зазначає, що ця одиниця є важливою у вивченні мови іноземцями: «...оволодіння лексиною іноземної мови протікає набагато інтенсивніше, якщо воно ґрунтується на гніздовому принципі організації лексичного матеріалу, якщо учні по-

ряд із опануванням нових слів будуть засвоювати і їх найближчих «родичів», які в сукупності складають словотвірне гніздо» [20: 11].

Існують різні дефініції «словотвірного гнізда», у яких наголошується на одній або кількох властивостях цієї одиниці. Майже всі вчені (Л. О. Вакарюк, С. Є. Панцьо, Н. В. Левун, О. К. Степаненко, В. І. Верещака, М. П. Лесюк, О. М. Тихонов, Н. І. Черсунова) говорять про спільність кореня і наявність структурно-семантичної мотивованості в словотвірних гніздах.

Окремі дослідники (Л. О. Вакарюк, С. Є. Панцьо, Н. В. Левун, О. К. Степаненко, В. І. Верещака) у визначенні «словотвірного гнізда» наголошують на послідовній похідності слів, що входять до його складу.

Обидві вище згадані ознаки є основними у формулюванні поняття словотвірного гнізда Н. Ф. Клименко. Аналізуючи таку словотвірну одиницю, учена вказує, що це «сукупність слів, упорядкованих відношеннями похідності й об'єднаних спільним коренем» [9:620].

Іншу інтерпретацію цього терміна подає О. О. Селіванова. Словотвірним гніздом дослідниця називає «сукупність усіх словотвірних ланцюжків похідності спільнокореневих слів, вершиною якої є непохідна основа» [16: 565].

На думку О. В. Дияк, словотвірне гніздо становить цілісну систему, що є наслідком упорядкування взаємозв'язків та відношень між спільнокореневими словами [7: 6]. На основі цього визначення Н. В. Левун, О. К. Степаненко, В. І. Верещака трактують словотвірне гніздо як синхронну мікросистему спільнокореневих слів, елементи якої впорядковані на основі відношень структурно-семантичної мотивованості.

У роботі «Семантика і структура словотвірних гнізд із вершинним сомати́чним компонентом» О. К. Степаненко під терміном «словотвірне гніздо» розуміє «організовану єдність пов'язаних формальною і смисловою похідністю лексем, системний характер якої ґрунтується на таких ознаках, як: 1) спільність кореня; 2) похідність; 3) наявність непохідної основи (слова-вершини)» [18:8].

Описуючи роль словотвірного гнізда в системі словотвору і зважаючи на те, що більшість учених називає словотвірне гніздо однією з головних одиниць словотвору, О. М. Тихонов зазначає: «Система в словотворі – це система словотвірних гнізд» [21:34]. Фіксація і студіювання словотвірних гнізд (у тому числі й нових) має для мовознавців як теоретичне значення

(переконливе свідчення системності словотвору, дослідження і передбачення тенденцій його розвитку), так і практичне (підготовка й укладання словотвірних лексиконів).

Об'єднуючи слова в словотвірні гнізда, слід звернути увагу не тільки на єдність значення кореня, як відзначає І. В. Альтман, а й на типовість словотвірних зв'язків. Учений пише, що «хоч у кожне гніздо потрапляють лише спільнокореневі слова (з урахуванням суплетивності), але це не значить, що кожному кореню відповідає тільки одне гніздо. Нерідко можна говорити про спільний корінь для слів, які входять у різні словотвірні гнізда» [2: 25].

Словотвірне гніздо має план вираження і план змісту. Як зазначають С. Є. Панцьо, О. М. Тихонов та В. Г. Фатхутдінова, у плані вираження воно виявляється наявністю у спільнокореневих слів формально спільних компонентів – кореня і різних афіксів. Планом змісту словотвірного гнізда виступає корінь, який зосереджує в собі спільний для всіх спільнокореневих слів елемент значення. Тому в словотвірному гнізді об'єднуються слова, які характеризуються формально-семантичною спільністю, що є однією з найважливіших ознак такої комплексної одиниці.

Корінь служить твірною основою для лексем першого ступеня в словотвірному гнізді. Компоненти цієї комплексної одиниці є різноступеневими дериватами. Похідні першого ступеня, як підкреслюють І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко, утворені додаванням до кореня певних словотвірних афіксів, при безпосередньому зв'язку яких корінь структурно й функціонально збігається з твірною основою (*веселий* → *весело*, *кричати* → *крик*) [3:113], тому вони виконують роль твірних основ. Сполучаючись зі словотвірними афіксами, такі деривати утворюють похідні другого ступеня. Їх корінь і твірна основа вже не збігаються, тому що остання включає афікс, який приєднав корінь на першому ступені словотворення. На наступних ступенях деривації твірна основа ще більшою мірою ускладнюється, тому також не збігається з коренем слова.

До речі, зазначимо, що формальний аспект в організації словотвірного гнізда, незважаючи на те, що він є самостійним та автономним предметом вивчення, поступається семантичному. З цього приводу влучно висловила Л. С. Алпеева: «Семантика <...> взагалі відіграє виключно важливу роль у «житті» словотвірного гнізда. Вона лежить в основі багатьох

процесів деривації і визначає специфіку гнізда як одиниці словотвірної системи» [1: 104].

Компоненти дериваційного гнізда розташовуються за принципом ієрархії, тобто послідовної підпорядкованості одних одиниць іншим. Структура словотвірного гнізда організована в такий спосіб, що кожний дериваційний крок є продовженням попереднього. А. Р. Товмасян називає дериваційний крок «динамічним осмисленням словотвірних відношень» [23: 9]. Дослідник говорить: «Кожний словотвірний крок характеризується власною семантикою та своїм набором структурно-семантичних моделей, які відображають спосіб деривації та конкретний словотвірний засіб, у межах якого реалізується словотвірне значення кроку» [23: 10].

Кількість словотвірних пар, словотвірних ланцюжків та словотвірних парадигм також впливає на протяжність словотвірного гнізда, про яку пише Є. Н. Лісіцина. Дослідниця наголошує, що протяжність словотвірного гнізда залежить від того, якою частиною мови є слово-вершина і похідні (граматичний чинник), від кількості лексичних значень та частотності вживання непохідного слова (лексичний чинник), а також від можливості утворювати від слова-вершини стилістично марковані похідні (стилістичний чинник) [14: 127].

Ще однією з характеристик словотвірного гнізда, як зазначають Н. В. Левун та О. К. Степаненко, є його глибина, що залежить від ступенів похідності, які є послідовно розташованими рядами утворених за допомогою афіксів слів від відповідної твірної основи. Ступінь похідності деривата залежить від кількості словотвірних актів, які лежать між ним і словом-вершиною, що виступає головним елементом словотвірного гнізда, визначаючи його формальні та смислові параметри [12: 424].

За ознакою наповнюваності О. А. Стишов виділяє словотвірні гнізда елементарні (складаються лише з однієї словотвірної пари: *айпед* → *айпедовий*) або багатослівні (складаються з трьох і більшої кількості слів: *жаліти* → *жалоба* → *розжалобити*) [19:11]. Мовознавець також стверджує, що склад словотвірного гнізда може бути однорідним, тобто слово-вершина і похідні одиниці є нейтральними або належать до одного стилю, або ж неоднорідним, коли вершина і похідні слова функціонують у різних стилях мовлення [19: 13].

Отже, словотвірне гніздо – це найбільша комплексна одиниця в системі словотвору, яка характеризується такими ознаками: наявністю

спільного кореня; розташуванням слів у порядку послідовної похідності; наявністю плану вираження і плану змісту; протяжністю і глибиною.

Така найбільша комплексна одиниця системи словотвору допомагає розкрити дериваційну сутність слова і показати його продуктивність на фоні всієї «сім'ї» споріднених слів.

Мета статті – схарактеризувати склад і структуру словотвірного гнізда з вершиною «багатий», яке не було предметом спеціального монографічного вивчення.

Етимологічні словники свідчать про давність кореня багат-, що, безперечно, вплинуло на розростання словотвірного гнізда з указаною вершиною. У праслов'янській мові слово «багатий» означало людину, яка має великий наділ. Походить від *bogъ – «доля, майно, багатство». Крім цього, в інших мовах значення слова пов'язували зі щастям, маєтком, великою рогатою худобою. У свідомості давніх мовців не було усталеного визначення лексеми. Її значення пов'язували з тими реаліями, які на певному історичному етапі були найбільш важливими. На сьогодні значення лексеми залишається асоціативно пов'язаним із давніми тлумаченнями, проте воно розширилось, з'явилося переносне значення. Академічний тлумачний словник дає такі значення лексеми:

БАГА́ТИЙ, а, е.

1. Який має багатство, володіє великими матеріальними цінностями; заможний; протилежне бідний.

// у знач. ім. багатий, того, чол. Те саме, що багач.

2. на що, чим. Який має багато, в достатку чого-небудь.

3. Великий, достатній, повний.

4. Розкішний, пишний, дуже гарний.

5. перен. Цінний чим-небудь, високоякісний.

// Різноманітний, з великим запасом слів (про мову).

Як бачимо, лексема полісемантична, має п'ять значень, чотири з яких є прямими. Усі значення тісно пов'язані між собою. Під час дослідження словотвірного гнізда із зазначеним вихідним словом ми не зафіксували жодного деривата, утвореного на основі переносного значення лексеми багатий (перен. Цінний чим-небудь, високоякісний. // Різноманітний, з великим запасом слів (про мову). Прямі значення (1. Який має багатство, володіє великими матеріальними цінностями; заможний; протилежне бідний; 2. на що, чим. Який має багато, у достатку чого-небудь) є поширеними

і утворюють велику кількість дериватів. Саме вони є базовими для розгортання словотвірного гнізда синтагматично і парадигматично. Меншою мірою в похідних названого словотвірного гнізда реалізується третє і четверте значення (3. Великий, достатній, повний. 4. Розкішний, пишний, дуже гарний).

Вершинне слово «багатий» активно виявляє свій словотвірний потенціал, адже спостерігаємо великий діапазон словотвірних зв'язків. Словотвірне гніздо містить 95 дериватів, які різняться за частиномовною належністю та способами словотворення. Парадигма охоплює чотири зони: субстантивну, ад'єктивну, вербальну та адвербіальну (серед них 20 іменників, 22 прикметники, 35 дієслів (уключаючи 5 дієприкметників та 14 дієприслівників), 19 прислівників). Найбільшу кількість дериватів нараховує вербальна зона (III і IV ступені похідності), проте на другому ступені похідності тільки 3 дієслова. Це пояснюємо тим, що прикметники не є активною базою для творення дієслів. Серед 23 дериватів на другому словотвірному ступені 12 прикметників (у той час, коли іменників 6, дієслів 3, прислівників лише 2), тобто більша частина. Це є свідченням того, що прикметники найбільш активно стають базою для творення інших прикметників.

Члени словотвірного гнізда розташовуються на різних ступенях похідності щодо вершинного слова. Таких ступенів ми визначили п'ять (з вихідним словом «багатий» на першому ступені). Це означає, що глибина гнізда дорівнює п'ятьом дериваційним крокам (або тактам). Найбільш продуктивним є третій ступінь словотворення, на якому зафіксовано 45 дериватів (10 іменників, 7 прикметників, 13 дієслів (2 дієприслівники та 1 дієприкметник), 15 прислівників). На четвертому ступені нараховуємо 22 деривати (3 іменники, 1 прикметник, 16 дієслів (9 дієприслівників та 4 дієприкметники), 2 прислівники), така кількість майже однакова з першим ступенем похідності. На п'ятому ж ступені спостерігаємо різке згасання словотвірної активності кореня – лише п'ять дериватів (три з яких дієприслівники). Значення дериватів гнізда виводяться з попередніх і тісно пов'язані з вершинним словом і структурно, і семантично. тобто вони становлять упорядковану відносинами похідності систему, яка характеризується спільністю кореня.

У словотвірному гнізді з вершиною багатий виокремлюємо 15 словотвірних парадигм – сукупностей похідних слів, що мають одну і ту саму твірну основу та перебувають на одному ступені словотворення:

багач → *багачня*

багачик

багачка

багачівка

багачів

багацький

багатіти → *багатіння*

багатіючи

забагатіти

збагатіти

розбагатіти

побагатіти

багатир → *багатирка*

багатирня

багатирство

багатиревий

багатирів

багатирський

багато → *багатечко*

багатувато

багацько

набагато

побагато

побагату

Аналізоване словотвірне гніздо містить 62 словотвірні ланцюжки – ряди спільнокоренових слів, об'єднані відношеннями словотвірної похідності, в яких кожне слово є мотивувальним для наступного.

Трикомпонентні ланцюжки є найчастотнішими. Фіксуємо поєднання різних частин мови у **двокомпонентних ланцюжках** (їх нараховуємо п'ять):

прикметник → іменник (*багатий* → *багатство*, *багатий* → *багатиня*, *багатий* → *скоробагатько*); прикметник → прикметник (*багатий* → *багатющий*); прикметник → прислівник (*багатий* → *по-багатому*).

Трикомпонентних словотвірних ланцюжків нараховуємо найбільше (34). У них поєднуються такі частини мови: прикметник → іменник → іменник (*багатий* → *багатій* → *багатійка*); прикметник → іменник → прикметник (*багатий* → *багач* → *багацький*); прикметник → прикметник → прислівник (*багатий* → *багатезний* → *багатезно*); прикметник → прикметник → прикметник (*багатий* → *багатший* → *найбагатший*); прикметник → прикметник → дієслово (*багатий* → *багатший* → *багатшити*); прикметник → дієслово → дієслово (*багатий* → *багатіти* → *багатіючи*); прикметник → дієслово → іменник (*багатий* → *багатіти* → *багатіння*); прикметник → прислівник → прислівник (*багатий* → *багато* → *багатечко*).

Чотирикомпонентні ланцюжки трапляються рідше (їх нараховуємо 18). Серед них є такі частиномовні поєднання: прикметник → іменник → іменник → прикметник (*багатий* → *багач* → *багачівка* → *багачівський*); прикметник → прикметник → дієслово → іменник (*багатий* → *багатший* → *багатшати* → *багатшання*); прикметник → прикметник →

дієслово → дієслово (багатий → *багатший* → *багатшати* → *багатшачути*); прикметник → дієслово → дієслово → дієслово (багатий → *багатити* → *забагатити* → *забагативши*); прикметник → дієслово → дієслово → іменник (багатий → *збагатити* → *збагачувати* → *збагачувач*).

П'ятикомпонентні ланцюжки – рідкісне явище, оскільки словотвірна активність кореня до п'ятого ступеня похідності різко згасає. Таких ланцюжків ми зафіксували п'ять: прикметник → прикметник → дієслово → дієслово → дієслово (багатий → *багатший* → *багатшати* → *побагатшати* → *побагатшавши*); прикметник → дієслово → дієслово → іменник → прикметник (багатий → *збагатити* → *збагачувати* → *збагачування* → *збагачувальний*); прикметник → дієслово → дієслово → дієслово → дієслово (багатий → *збагатити* → *збагачувати* → *збагачуватися* → *збагачуючись*).

Аналіз словотвірних ланцюжків гнізда з вершиною багатий засвідчує, що у двоконпонентних ланцюжках переважно похідними є іменники. У трикомпонентних утвореннях останнім компонентом здебільшого є прислівник (похідний від прикметника), може бути також іменник або прикметник. Щодо чотири- і п'ятикомпонентних ланцюжків, то у них спостерігаємо найчастіше дієслова (уключаючи дієприкметники та дієприслівники).

Щодо **кільцевих** та **лінійних** ланцюжків в аналізованому гнізді, то перших нараховуємо дев'ять (у таких ланцюжках останнє слово має спільну частиномовну належність із вихідним: *багатий* → *багатир* → *багатирський*), а останніх – 53 (такі ланцюжки характеризуються різною частиномовною належністю слова-вершини та кінцевого елемента: *багатий* → *багатиня*; *багатий* → *багателенний* → *багателенно*).

Деривати в словотвірному гнізді утворюються за допомогою різних способів словотворення: **суфіксального** (*багатий* → *багатир* → *багатирський*; *багатий* → *багатесенький*; *багатий* → *багатити* тощо); **префіксального** (*багатий* → *забагатий*; *багатити* → *забагатити*; *багатшати* → *розбагатшати* тощо); **префіксально-суфіксального** (*багатий* → *збагатити*; *багатий* → *по-багатому*); **постфіксального** (*збагачувати* → *збагачуватися*); **основоскладання**(скоробагатько).

Більшість лексем (79) утворені суфіксальним способом, тобто він є найбільш продуктивним в аналізованому гнізді. Префіксальним способом утворено 12 дериватів. Префіксально-суфіксальний спосіб (2 деривати),

основоскладання (1 дериват) і постфіксальний способи (1 дериват) малопродуктивні в цьому гнізді.

Щодо частиномовних блоків, то найпродуктивнішими в субстантивному блоці є суфікси **-льник**, **-ій**, **-ир**, що реалізують значення особи чоловічої статі: *збагачувальник* – «спеціаліст, який збагачує корисні копалини»); *багатій* – «той, хто має багатство; багата людина, багач; протилежне бідняк»; *багатир* – «те саме, що багатій»). Носієм значення особи жіночої статі найчастіше є суфікс **-к-**, який додається до іменників на позначення істоти чоловічої статі (*багатійка* – «жіночий рід до *багатій*»).

В аналізованому словотвірному гнізді звертаємо увагу на слова з унікальними суфіксами, що вживаються для творення діалектизмів і є непродуктивними в сучасному українському словотворенні. Реалізація значення особи за певними ознаками у діалектних словах відбувається за допомогою суфіксів **-ин'-**, **-н'-** (*багатиня* – «діал. багач»; *багачня* – «діал. багач»).

Абстрактне значення найчастіше реалізується суфіксами **-ен'-**, **-ін'-**, **-ств-** (*збагачення* – «1. Дія за значенням збагатити і стан за знач. збагатитися. 2. спец. Процес, унаслідок якого збільшується вміст корисних речовин у чому-небудь (руді, вугіллі, ґрунті і т. ін.); *багатіння* – «дія за значенням багатіти»; *багатирство* – «1. Те саме, що багатство. 2. збірн. до багатир»).

На значення збірності вказує суфікс **-н'-** (*багатирня* – «зневажл. Збірн. до багатир»; *бідночіја* – «те саме, що біднота»).

Прикметниковий блок нараховує 22 деривати, утворені переважно суфіксальним способом словотворення, а також префіксальним і префіксально-суфіксальним. Найпродуктивнішими є суфікси **-еньк-**, **-езн-**, **-еленн-**, **-ущ-**, що переважно реалізують значення надмірності вияву ознаки (*багатенький* – «1. Пестл. до багатий. 2. Досить багатий»; *багатющий* – «дуже багатий»; *багатезний* – «дуже багатий»; *багателенний* – «діал. Дуже багатий»), часто утворюючи синонімічні ряди похідних зі значенням «дуже багатий»: *багатющий*, *багатенний*, *багатезний*, *багателенний*, *пребагатий*, *забагатий*.

Унікальним вважаємо суфікс **-еленн-**, що має ще й згрубіле значення (*багателенний* – «діал. Дуже багатий»).

Вербальний блок охоплює 35 похідних. Так, за допомогою суфіксів **-и-**, **-і-**, які вказують на тривале виконання дії, процесу, продукуються

дієслова *багатіти* («ставати багатим»), *багатшити* («зробити багатшим когось»). Суфікс **-ува-**, функціонуючи одночасно як словотвірний (значення постійної дії) і як граматичний (значення недоконаного виду), також реалізує своє значення у відад'єктивних дериватах гнізда, наприклад, *збагачувати* («1. Робити кого-, що-небудь багатим, збільшуючи прибутки, майно і т. ін. 2. перен. Робити кого-, що-небудь багатшим за складом або змістовнішим, досконалішим. 3. спец. Збільшувати вміст корисних речовин у руді, вугіллі, ґрунті і т. ін.»).

Продуктивним способом творення вербативів у названому гнізді є **префіксальний**. Від твірного *багатіти* утворюються префіксовані похідні *збагатіти*, *забагатіти*, *розбагатіти*, *побагатіти*; від *багатшати* – *розбагатшати*, *побагатшати*. Похідні дієслова, утворені префіксацією, мають загальне значення «здійснити завершену дію, названу мотивувальним дієсловом», а префікси лише модифікують їхнє основне значення. Наприклад: *забагатіти* – «стати багатим». // чим, з чого. «Стати багатим за рахунок чого-небудь». // на що. «Придбати що-небудь, розжитися на щось»; *збагатіти* – «док. до багатіти»; *розбагатіти* – «стати багатим». // на що, розм. «Придбати, одержати що-небудь». // на чому. «Дістати щось як основу для створення багатства, достатку»; *побагатіти* – «стати багатими (про всіх або багатьох)».

У межах вербальної зони фіксуємо кілька похідних, утворених **постфіксальним способом** творення: *збагачуватися* – «1. чим, на чому і без додатка. Ставати багатим, збільшуючи прибутки, майно і т. ін. 2. чим, на що, перен. Поповнюватися чим-небудь, набувати чого-небудь цінного. 3. чим, на що і без додатка. Ставати багатшим за складом, змістовнішим, досконалішим. 4. спец. Ставати насиченішим корисними речовинами внаслідок певного процесу (про руду, вугілля, ґрунт і т. ін.). 5. тільки недок. Пас. до збагачувати».

Непродуктивними в аналізованому словотвірному гнізді є **префіксально-суфіксальний** (*збагатити* – «1. Зробити кого-, що-небудь багатим, збільшуючи прибутки, майно і т. ін. 2. перен. Зробити кого-, що-небудь багатшим за складом або змістовнішим, досконалішим.») та **суфіксально-постфіксальний** способи деривації (*багатитися* – «ставати багатим»).

Адвербативів указанного словотвірного гнізда зафіксовано 19. Найчастіше реалізують своє значення суфікси **-о**, **-ечко** (*багатечко* – «досить

багато; те саме, що багатенько»). Для деяких похідних словотвірного гнізда з вершиною *багатий*, уважаємо, властивою є подвійна мотивація. Так, зокрема, прислівники *пребагато* – «1. присл. до пребагатий 2. присл. У дуже великій кількості; дуже багато», *небагато* – «1. присл. до небагатий 2. присл. Мало, не дуже багато», *багатенько* – «1. присл. до багатенький 2. присл., розм. Досить багато» та ін. у першому значенні мотивуємо прикметниками *пребагатий*, *небагатий*, *багатенький*, у другому – прислівниками *багато*. З огляду на це адвербативи утворюються суфіксальним або префіксальним способом.

У словотвірному гнізді з вершиною *багатий* є похідні з синонімічним або й тотожним значенням: *багато*, *багацько*, *багатьмо* («у великій кількості; протилежне мало; купа, безліч»); *небагато* і *небагацько* (тотожні значення «мало, не дуже багато»); *багатенько* і *багатечко* («досить багато»); *пребагато* і *пребагацько* («дуже багато»).

Отже, проаналізувавши будову, організацію й структурно-семантичні особливості словотвірного гнізда з вершиною *багатий* (95 похідних одиниць), ми з'ясували, що твірне *багатий* має високий словотвірний потенціал, що спричинено лінгвістичними та соціокультурними чинниками. Глибина гнізда дорівнює п'ятьом дериваційним крокам. Найактивніше дериваційні процеси відбуваються на другому й третьому ступенях похідності. Деривати реалізують свої значення в усіх чотирьох частиномовних блоках, найпродуктивнішим у яких є суфіксальний спосіб деривації. Аналіз дериваційного гнізда продемонстрував різноманітність системи словотвірних відношень між твірними та похідними (парадигматичні та синтагматичні). З'ясовані структурно-семантичні особливості організації гнізда допоможуть спрогнозувати шляхи його подальшого розвитку, зрозуміти принципи й особливості побудови інших словотвірних гнізд. Словотвірну активність твірного визначають його атрибутивні лексико-граматичні особливості, полісемантичність, відсутність сполучувальних обмежень у поєднанні з різноманітними афіксами, суспільна потреба у відповідних номінаціях із коренем *багат-*, функціональні властивості вершинного слова аналізованого гнізда.

Література

1. Алпеева Л. С. Синонимические отношения в отглагольных словообразовательных гнездах : На материале ЛСГ глаголов давления : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Л. С. Алпеева. – М., 2003. – 295 с.
2. Альтман И. В. Особенности русских глаголов и структура их словообразовательных гнезд / И. В. Альтман // Проблемы структуры слова и предложения : сб. науч. тр. – Пермь : Перм. ун-т, 1974. – С. 17–29.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Рад. школа, 1982. – 208 с.
4. Віняр Г. М. Структура нових словотвірних гнізд в українській мові / Г. М. Віняр // Актуальні проблеми філології і методики викладання мов : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – С. 16–21.
5. Грошева Т. Н. Словообразовательные гнезда *бедный, богатый* в современном русском языке: семантический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Н. Грошева. – Арзамас, 2010. – 21 с.
6. Ґрещук В. В. Український відприкметниковий словотвір / В. В. Ґрещук. – Івано-Франківськ : Плай, 1995. – 208 с.
7. Дияк О. В. Структурно-семантична організація словотвірних гнізд із коренями на позначення металів : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. В. Дияк. – К., 2006. – 21 с.
8. Карпіловська Є. А. Кореневий гніздовий словник української мови / Є. А. Карпіловська. – К.: «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2002. – 912 с.
9. Клименко Н. Ф. Словотвірне гніздо / Н. Ф. Клименко // Українська мова: [енциклопедія]. – К.: Укр. енциклоп., 2000. – С. 573.
10. Куранда В. В. Комплексні одиниці словотвору / В. В. Куранда // Наукові записки Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 52. – С. 154–156.
11. Кушлик О. П. Структурно-семантичні особливості типової словотвірної парадигми відприкметникових каузативних параметричних дієслів в українській мові / О. П. Кушлик // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер.: Філологічні науки (мовознавство). – 2014. – № 2. – С. 77–82.
12. Левун Н. В. Словотвірне гніздо з вершинним соматизмом *серце* в українській мові / Н. В. Левун, О. К. Степаненко // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия

«Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24, № 2, ч. 2. – С. 423–427.

13. Лесюк М. П. Семантико-дериваційні зв'язки у словотвірному гнізді з коренем *-біз-* у сучасній українській мові / М. П. Лесюк // Зб. наук. пр. : Словотвірна семантика східнослов'янських мов. – К., 1983. – С. 180–186.

14. Лисицына Е. Н. Анализ словообразовательных гнезд с точки зрения их мощности и глубины / Е. Н. Лисицына // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент, 1985. – С. 127.

15. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – Т. 1–2. – 536 с.

16. Селіванова О. О. Словотвірне гніздо / О. О. Селіванова // Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – С. 565–566.

17. Сікорська З. С. Українсько-російський словотворчий словник / З. С. Сікорська. – 2-е вид. – К. : Освіта, 1995. – 256 с.

18. Степаненко О. К. Семантика і структура словотвірних гнізд із вершинним соматичним компонентом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. К. Степаненко. – Дніпропетровськ, 2010. – 24 с.

19. Стишов О. А. Словотвірні гнізда з вершинами-неологізмами в сучасних українській і російській мовах / О. А. Стишов // Актуальні проблеми слов'янської філології : міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Ніжин : ТОВ «Вид-во «Аспект-Поліграф», 2008. – Вип. XVII : Лінгвістика і літературознавство. – С. 7–16.

20. Телегин Л. А. Особенности структуры словообразовательных гнезд от частотности имен в английском и русском языках / Л. А. Телегин // Актуальные проблемы русского словообразования : межвуз. сб. научн. ст. – Ташкент, 1985. – С. 10–15.

21. Тихонов А. Н. Основные понятия русского словообразования / А. Н. Тихонов // Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. – 2-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1990. – Т. I. – С. 18–51.

22. Тихонов А. Н. Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря современного русского языка : [курс лекций] / А. Н. Тихонов. – Самарканд : Изд-во Самарканд. ун-та им. А. Навои, 1971. – 387 с.

23. Товмасян А. Р. Деривационные шаги и деривационные цепочки в современном английском языке (на материале отадъективных

словообразовательных гнезд) : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 «Русский язык» / А. Р. Товмасын. – М., 1986. – 18 с.

24. Щигло Л. В. Словотвірне гніздо як макрооддиниця дериваційної системи / Л. В. Щигло // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – 2014. – Вип. 11(2). – С. 99–101.

References

1. Alpeeva L. S. Sinonimicheskie otnosheniya v otglagolnyh slovoobrazovatelnyh gnezdah : Na materiale LSG glagolov davleniya : dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk : 10.02.01. M., 2003. 295 p.

2. Altman I. V. Osobennosti russkih glagolov i struktura ih slovoobrazovatelnyh gnyozd // sb. nauch. tr. : Problemy struktury slova i predlozheniya. Perm: Perm un-t, 1974, pp. 17–29.

3. Vy`xovanecz` I. R., Gorodens`ka K. G., Gry`shhenko A. P. Gramaty`ka ukrayins`koyi movy`. K. : Rad. shkola, 1982. 208 p.

4. Vinyar G. M. Struktura novy`x slovotvirny`x gnizd v ukrayins`kij movi // Aktual`ni problemy` filologiyi i metody`ky` vy`kladannya mov : zb. nauk. pr. – Kry`vy`j Rig : KDPU, 2004. pp. 16–21.

5. Grosheva T. N. Slovoobrazovatel`nye gnezda bednyj, bogatyj v sovremennom rusском yazyke: semanty`chesky`j aspekt: avtoref. dy`s. ... kand. fy`lol. nauk. Arzamas, 2010. 21 p.

6. G`reshuk V. V. Ukrayins`ky`j vidpry`kmetny`kovy`j slovotvir. Ivano-Frankivs`k : Plaj, 1995. 208 p.

7. Dy`yak O. V. Strukturno-semanty`chna organizaciya slovotvirny`x gnizd iz korenyamy` na poznachennya metaliv: avtoref. dy`s. ... kand. filol. nauk / Nacz. ped. un-t imeni M. P. Dragomanova. K., 2006. 21 p.

8. Karpilovs`ka Ye. A. Korenevny`j gnizdovy`j slovny`k ukrayins`koyi movy`. K.: «Ukrayins`ka ency`klopediya» imeni M. P. Bazhana, 2002. 912 p.

9. Kly`menko N. F. Slovotvirne gnizdo. Ukrayins`ka mova: [ency`klopediya]. K.: Ukr. ency`klop., 2000. P. 573.

10. Kuranda V. V. Kompleksni ody`ny`ci slovotvoru // Naukovi zapysky` Nacional`nogo universy`tetu «Ostroz`ka akademiya», 2015. Vyp. 52. pp. 154–156.

11. Kushly`k O. P. Strukturno-semanty`chni osobly`vosti ty`povoyi slovotvirnoyi parady`gmy` vidpry`kmetny`kovy`x kauzaty`vny`x parametry`chny`x diyestiv v ukrayins`kij movi // Naukovy`j visny`k

Drogobyčžkogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Filologichni nauky (movoznavstvo), 2014, № 2, pp. 77–82.

12. Levun N. V., Stepanenko O. K. Slovtvirne gnizdo z vershy`nny`m somaty`znom serce v ukrayins`kij movi // Uchenye zapy`sky` Tavry`cheskogo nacy`onal`nogo uny`versy`teta y`m. V. Y`. Vernadskogo. Sery`ya «Filologiya. Socy`al`nye kommuny`kacy`y». 2011. Vol. 24, № 2, ch. 2. pp. 423–427.

13. Lesyuk M. P. Semanty`ko-dery`vacijni zv'yazky` u slovtvirnomu gnizdi z korenem -big- u suchasnij ukrayins`kij movi // Zb. nauk. pr. : Slovtvirna semanty`ka sxidnoslov'yans`ky`x mov. K., 1983, pp. 180–186.

14. Lisicyna E. N. Analiz slovoobrazovatelnyh gnezd s točki zreniya ih moshnosti i glubiny // Aktualnye problemy russkogo slovoobrazovaniya. Tashkent, 1985. P. 127.

15. . Potebnya A. A. Y`z zapy`sok po russkoj grammaty`ke. Vol. 1–2. M.: Uchpedgy`z, 1958. 536 p.

16. Selivanova O. Suchasna lingvisty`ka: terminologichna ency`klopediya. Poltava: Dovkillya. K., 2006. 716 p.

17. 10. Sikors`ka Z. S. Ukrayins`ko-rosijs`ky`j slovtvorchy`j slovny`k. 2-e vyd. K.: Osvita, 1995. 256 p.

18. Stepanenko O. K. Semanty`ka i struktura slovtvirny`x gnizd iz vershy`nny`m somaty`chny`m komponentom : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk : specz. 10.02.01 «Ukrayins`ka mova». Dnipropetrovs`k, 2010. 24 p.

19. Styshov O. A. Slovtvirni gnizda z vershy`namy`-neologizmamy` v suchasny`x ukrayins`kij i rosijs`kij movax // Aktual`ni problemy` slov'yans`koyi filologiyi : mizhvuz. zb. nauk. st. / vidp. red. V. A. Zarva. Nizhy`n : TOV «Vy`d-vo «Aspekt-Poligraf», 2008. Vyp. XVII : Lingvisty`ka i literaturoznavstvo. pp. 7–16.

20. Telegin L. A. Osobennosti struktury slovoobrazovatelnyh gnezd ot chastotnosti imen v anglijskom i ruskom yazykah // Aktualnye problemy russkogo slovoobrazovaniya : mezhvuz. sb. nauchn. st. Tashkent, 1985. pp. 10–15.

21. Tihonov A. N. Osnovnye ponyatiya russkogo slovoobrazovaniya // Slovoobrazovatelnyj slovar russkogo yazyka : in 2 vol. 2nd ed. M. : Rus. yaz., 1990. Vol. I, pp. 18–51.

22. Tihonov A. N. Problemy sostavleniya gnezdovogo slovoobrazovatel'nogo slovarya sovremennogo russkogo yazyka : [kurs lekcij]. Samarkand : Izd-vo Samarkand. un-ta im. A. Navoi, 1971. 387 p.

23. Tovmasyan A. R. Derivacionnye shagi i derivacionnye serochki v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale otadektivnyh slovoobrazovatelnyh gnezd) : avtoref. diss. na poluchenie nauchn. stepeni kand. filol. nauk : spec. 10.02.04 «Russkij yazyk». M., 1986. 18 p.

24. Shhy`glo L. V. Slovotvirne gnizdo yak makroody`ny`cya dery`vacijnoyi sy`stemy` // Naukovy`j visny`k Mizhnarodnogo gumanitarnogo universy`tetu. Seriya: Filologiya, 2014. Vyp. 11 (2), pp. 99–101.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

О.О. Чевичелова

hel0977783808@gmail.com

Харківський автомобільно-дорожній університет

Анотація. У статті розглянуто основні питання формування іншомовної комунікативної компетенції студентів у технічних ЗВО. З'ясовано, що застосування особистісно-орієнтованих технологій найбільш повно реалізуються в межах контекстного навчання. Виділено принципи, які становлять сутність комунікативного підходу в навчанні іноземних мов та педагогічні умови, дотримання яких сприятиме формуванню іншомовної компетенції. Проаналізовано сучасні компетентнісно зорієнтовані технології, зокрема обґрунтовано ефективність застосування ігрових технологій та веб-квесту на будь-якому етапі навчання іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, комунікативна компетенція, технічний ЗВО, рольова гра, веб-квест

FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT TECHNICAL UNIVERSITIES

O.O. Chevychelova

hel0977783808@gmail.com

Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract. *In the article the main issues of the formation of students' foreign language communicative competence at technical universities are considered. It was determined that person-centered technologies are most fully realized in the context of content-based education. The principles that constitute the essence of the communicative approach in teaching foreign languages are specified and pedagogical conditions, the observance of which promotes the formation of foreign language competence are revealed. Modern technologies of communicative competence formation are analyzed, in particular the efficiency of implementing role-playing and web quest technologies at any stage of teaching foreign languages is grounded.*

Keywords: *foreign language, communicative competence, technical university, role-playing, WebQuest*

Важливою складовою професійної компетентності фахівця є практичне володіння іноземною мовою і її ефективне використання в професійній інтеракції, особливо для фахівців технічного профілю. Процеси, що відбуваються в світовій економіці, промисловості, науці, неодмінно ведуть до міжнародної інтеграції, внаслідок чого зростає попит суспільства на фахівців зі знанням іноземної мови. Тому в світлі нових вимог, що пред'являються підприємствами до рівня підготовки фахівця, провідною метою навчання іноземної мови в технічному ЗВО, є формування іншомовної комунікативної компетенції.

Але тут перед викладачами іноземної мови у ЗВО постає серйозна проблема. Перш за все, це слабка іншомовна підготовка студентів (невеликий словниковий запас, володіння тільки елементарними граматичними конструкціями, обмежені можливості читання), яка не дозволяє в повній мірі здійснювати іншомовну комунікацію.

Аналіз наукової літератури показав, що питання підготовки фахівців до професійної діяльності та підвищення ефективності навчання у ЗВО

завжди були актуальними: концепції, що розкривають основні аспекти та напрями підвищення якості освіти, знайшли відображення в дослідженнях Ю. К. Бабанського, А. С. Білкіна, А. О. Вербицького, Б. С. Гершунського та ін.; проблеми навчання іноземної мови у ЗВО досліджували І. Л. Бім, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, І. О. Зимня, Г. О. Китайгородська та ін.; проблемам формування комунікативних умінь присвятили свої роботи І. О. Зимня, В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтьєв та ін.; комунікативній компетенції – М. М. Вятютнев, Н. І. Гез, М. М. Громов, А. В. Хуторський та ін.; теорію і практику спілкування досліджували в своїх працях М. М. Бахтін, В. Л. Бернштейн, О. О. Бодальов, Л. П. Буєва, Ю. М. Жуков, М. С. Каган, О. О. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов та ін.

Однак слід зауважити, що цілісного структурованого дослідження проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції студентів технічного ЗВО ще немає.

Одним з першочергових завдань сучасної системи вищої освіти стає активізація навчального процесу, розвиток самостійності і творчої реалізації студентів. Для досягнення цих цілей необхідно активно впроваджувати в освітній процес нові комунікаційні та інформаційні технології, адже лише за їх використання найбільш ефективно вирішуються проблеми особистісно-орієнтованого навчання, а студенти отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних задатків і здібностей досягти максимальних результатів в різних галузях знань. Викладачі ЗВО зараз активно переорієнтовують свою професійну діяльність в русло комунікативної спрямованості навчання іноземних мов [5, 54]. За такого підходу в процесі навчальної діяльності виникають важливі для студентів цілі, реалізуються мотиви, в позитивний бік видозмінюються кількісні та якісні характеристики процесу навчання. Так в межах комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов категорія методу навчання набуває нового змісту. З'являються такі різновиди методів, як особистісно-орієнтований, метод занурення в мовленнєве середовище, блокова технологія, модульно-рейтингова оцінка, ігрове навчання тощо.

У своєму дослідженні ми дотримуємося свідомо-комунікативного підходу. Він трактує навчання іноземної мови як усвідомлений процес набуття комунікативної компетенції, що включає в себе знання самої мови, іншомовної культури, професійну підготовленість до спілкування іноземною мовою. Тому розробка особистісно-орієнтованих технологій для

оволодіння комунікативною компетентністю передбачає професіоналізацію практичних занять з метою підвищення мотивації навчання [2, 60]. Особистісно-орієнтовані технології найбільш повно реалізуються в межах «контекстного навчання» (content-based education). Саме така технологія відповідає меті формування комунікативної іншомовної професійної компетенції. Контекстне навчання являє собою систему дидактичних форм, методів і засобів, що моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, спрямованої на засвоєння знань. Контекстне навчання, за визначенням американського вченого К. Роджерса, відображає інтереси студентів, адже включає сфери, в яких вони будуть користуватися іноземною мовою в реальному житті; залучає учнів в роботу з автентичними текстами і завданнями; оптимізує процес оволодіння іншомовною компетенцією [4, 172].

У результаті проектування контекстного простору навчальна діяльність стає особливою семіотичною системою, що передає знання про навколишній світ через певні знакові утворення.

Семіотична система починає реалізовувати завдання навчання, коли при взаємодії з її знаковими утвореннями студенти освоюють галузь реальної професійної діяльності, при цьому інтегруються ціннісно-мотиваційний, технологічний, рефлексивний і поведінковий компоненти процесу навчання.

Під час організації навчального процесу, орієнтованого на формування комунікативної компетентності засобами іноземної мови, необхідно спиратися на принципи, які становлять сутність комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. Це добре відомі принципи – принцип особистісно-орієнтованого спілкування, принцип рольової організації навчального матеріалу і навчального процесу, принцип комунікативної взаємодії і принцип обліку контексту професійної діяльності.

Процес формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця повинен враховувати специфіку навчання іноземної мови в технічному ЗВО і ґрунтуватися на таких педагогічних умовах:

- визначення змісту комунікативної компетенції на основі аналізу відповідної професійної діяльності;
- поетапності формування іншомовної комунікативної компетенції;
- інтенсифікації процесу формування іншомовної комунікативної компетенції;

– занурення в іншомовне середовище за допомогою проведення конференцій, рольових і ділових ігор, читання оригінальної літератури.

У процесі навчання іноземної мови бажано використовувати такі компетентнісно зорієнтовані технології: метод проектів; розвиток критичного мислення через читання та письмо; метод дебатів; ігрова технологія (мовленнєві ігри, рольові ігри, драматизація); проблемні дискусії; технологія інтерактивного навчання (в парах, малих групах); сценарно-контекстна технологія; технологія модульного навчання.

Навчити застосовувати іноземну мову в практичній діяльності, використовувати мовні та мовленнєві навички в умовах «живої» комунікації допомагають рольові ігри. Рольова гра є умовним відтворення її учасниками реальної практичної діяльності. Рольові ігри бувають соціально-побутовими і професійними (діловими). Вони мотивують мовленнєву діяльність. У студентів з'являється бажання щось сказати, щось запитати, з'ясувати, довести будь-яку ідею. Отже, рольова гра активізує прагнення студентів до контакту один з одним, вчить долати і руйнувати бар'єри, створює умови рівності у мовленнєвому спілкуванні. Ігрова діяльність має постійну технологічну схему: підготовка (розробка сценарію; складання плану; опис гри; характеристика ролей), пояснення гри (режим гри; постановка проблеми; вибір ситуацій; знайомство з роздатковим матеріалом), проведення гри, етап аналізу та узагальнення (аналіз гри; рефлексія; оцінка і самоаналіз; висновок; рекомендації). Ігрові технології можуть застосовуватися на будь-якому етапі навчання для введення і повторення нової лексики, для перевірки правопису слів, для розвитку навичок монологічного і діалогічного мовлення, для узагальнення вивченого матеріалу. У ній завжди представлена ситуація, яка створюється як вербальними, так і невербальними засобами навчання: презентаціями, графічними, монологічними (діалогічними) текстами.

Роль гри у навчанні іноземної мови не можна недооцінювати, адже вона дозволяє зробити навчальний процес привабливим і цікавим, знімає психологічну втому, мобілізує здібності студентів, не просто організовує процес спілкування, а й максимально наближає його до природної комунікації, стимулює самостійну мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів. Сьогодні одним з найпопулярніших засобів масової комунікації, що дозволяє налагоджувати особисті і ділові зв'язки з людьми і організаціями

в різних країнах є Всесвітня мережа. Застосування інтернет технологій в навчанні іноземної мови сприяє вирішенню таких практичних завдань:

- формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови;
- розширення словникового запасу;
- формування навичок і вмінь читання;
- розвиток здібностей до письмової та усної комунікації.

Перегляд/прослуховування іншомовних подкастів, мережеве спілкування, пошук інформації на іноземних сайтах – все це нові способи активного самостійного засвоєння іноземної мови [3].

Однією з нових технологій формування та розвитку іншомовної комунікативної компетенції за допомогою використання матеріалів Всесвітньої мережі є веб-квест. Веб-квест (webquest) – це форма подачі матеріалу шляхом постановки завдань, для виконання яких студенти користуються різними сайтами Інтернету [3, 285]. Результати виконання веб-квесту, в залежності від досліджуваного матеріалу, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, есе тощо. Результатом такої роботи можуть бути власні мультимедійні веб-сторінки і вебсайти на задану тему, складені з матеріалів, отриманих в ході роботи (тексти, фото, графіка, відеокліпи, звукові матеріали).

Схему роботи з веб-квестом можна представити таким чином: знайомство з темою, формулювання проблеми, завдання, виконання завдання (пошукова діяльність), оформлення результатів діяльності, обговорення результатів роботи над веб-квестами, підведення підсумків, рефлексія. Подібна форма роботи націлена на відпрацювання не тільки видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), а й на відпрацювання комунікативно-мовленнєвих умінь (здійснення пошуку інформації, короткий виклад прочитаного, вміння робити висновки, висловлювати і аргументувати свою точку зору) [1, 4].

Отже, вища школа потребує не тільки суттєвого оновлення змісту навчання іноземних мов, але й застосування нових способів формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців. При відборі підходів формування комунікативної компетенції студентів необхідно враховувати відповідність форм і методів навчальної роботи поставленим цілям формування компетентного фахівця. Врахування розглянутих аспектів сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу та успішному формуванню іншомовної комунікативної компетенції в технічних ЗВО.

Литература

1. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Козак. – Одеса, 2001. – 10 с.
2. Лівенцова В. А. Формування культури спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Лівенцова. – Вінниця, 2002. – 212 с.
3. Пестрецова О. Ю. Использование технологии «Веб-квеста» на уроках иностранного языка // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: материалы международной заочной научно-практической конференции (24 марта 2011 г.). – Электросталь: Новый гуманитарный институт. – 2011. – С. 284–287.
4. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
5. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. П. Федоренко. – Луцьк, 2005. – 212 с.

References

1. Kozak S. V. Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv morskoho flotu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Odesa, 2001. 10 p.
2. Liventsova V. A. Formuvannia kultury spilkuvannia u maibutnikh menedzheriv nevyrobnychoi sfery : dys. ... kand. ped. nauk. Vinnytsia, 2002. 212 p.
3. Pestretsova O. Yu. Ispolzovanie tehnologii «Veb-kvesta» na urokah inostrannogo yazyika // Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazyikam i mezhkulturnoy kommunikatsii: materialy mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (24 marta 2011 g.). Elektrostal: Novyyiy humanitarnyyiy institut. 2011. P. 284.
4. Rodzhers K. R. Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiyu / per. s angl. M. Zlotnik. M.: EKSMO-Press, 2001. 416 p.
5. Fedorenko Yu. P. Formuvannia u starshoklasnykiv komunikatyvnoi kompetentsii v protsesi vyvchennia inozemnoi movy : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. – Lutsk, 2005. 212 p.

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Сборник статей

XIII Международной научно-практической конференции

7 октября 2020 г.

г. Астрахань

Материалы публикуются в авторской редакции.

Техническое редактирование, компьютерная вёрстка

Ю.А. Васильевой

Заказ № 4233. Тираж 10 электрон. оптич. дисков.

Уч.-изд. л. 12,1. Объём данных 1,56 Мб.

Издательский дом «Астраханский университет»

414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а

Тел. (8512) 24-64-95, 24-68-37

E-mail: asupress@yandex.ru