

СЕКЦИЯ 3

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА»

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ИНТРЕДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент | 439 |
| АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ПУБЛИКАЦИИ В СМИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ» Анпилогова Л. В., канд. пед. наук, доцент | 445 |
| МЕМ КАК ЭМЕРДЖЕНТНОЕ ПРОСТРАНСТВО Аргунеев Э.П. | 452 |
| МЕТОДИКА КОНТРОЛЯ И ЗАДАНИЯ НА СМЫСЛОВОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКИ Баймуратова У.С., канд. филол. наук..... | 458 |
| ЖУРНАЛИСТСКИЙ ПОДХОД К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОМУ САЙТУ О БАНКОВСКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ Борисова И. М., канд. филол. наук, доцент, Борискина А. Д..... | 461 |
| МЕТОДИКА ДОПОЛНЕНИЯ КАК СПОСОБ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ Брискер М.В., канд. филол. наук, доцент | 464 |
| РАЗВИТИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (НА КРАЕВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ ОРЕНБУРЖЬЯ) Бузаева Я.А., канд. филол. наук, Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент..... | 468 |
| КОМПОНЕНТЫ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА Волкова Е.А., Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент..... | 474 |
| ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ШУТОК О КОРОНАВИРУСЕ Волкова Е.А., Гумирова К.А..... | 480 |
| УЗУАЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТЕРМИНОЛОГИИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА Волкова Е.А. ¹ , Шигаева А.А. ² | 486 |
| РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНИХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ПЕРЕВОДЕ ЖУРНАЛЬНЫХ СТАТЕЙ Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент | 490 |
| ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ Грушенцева Т.В., Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент | 495 |
| ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Евстафиади О.В., канд. филол. наук, доцент, Акопян А.Л..... | 502 |

| | |
|---|-----|
| ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ Евстафиади О.В., канд. филол. наук, доцент, Мукашева Д.С... | 506 |
| МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Евстафиади О.В., канд. филол. наук, доцент, Терехова А.Ю. | 509 |
| ГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ Егорова Н.В., канд. филол. наук, доцент, Девятова Е.О. | 514 |
| СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ НОМИНАЦИЙ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ Егорова Н.В., канд. филол. наук, доцент, Девятова Е.О. | 518 |
| ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ Зеленцова А.В. | 524 |
| РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Ибреева М. А., Хрущева О. А., канд. филол. наук, доцент..... | 531 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСПРИЯТИИ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Карев В. А., Пороль О. А., д-р филол. наук, доцент | 535 |
| МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ В СОСТАВЛЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ Коробейникова А.А., канд. филол. наук, доцент Полякова Я.А., Вачева В.В. | 541 |
| ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПОСЛОВИЦ Коробейникова А.А., канд. филол. наук, доцент Вачева В.В., Полякова Я.А. | 548 |
| ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГОРОДА АГИДЕЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ Король Е.А., канд. филол. наук..... | 555 |
| ИНТЕРАКТИВНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В КУРСЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» Крапивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент | 558 |
| ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОВТОРА В РОМАНЕ В. ВУЛФ «MRS. DALLOWAY» Кузнецова С.А., Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент | 563 |
| ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ Ласица Л.А. канд. филол. наук, доцент, Тулясова И.И. | 571 |
| РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕФЛЕКТИВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ Ласица Л.А., канд. филол. наук, доцент, Фурсова С.В..... | 577 |
| КОММУНИКАТИВНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ | |

| | |
|---|-----|
| СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ Лопухова Ю.В. д-р пед. наук, доцент | 581 |
| СОТРУДНИЧЕСТВО БИБЛИОТЕК И УНИВЕРСИТЕТА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Лукашева Е.С. | 588 |
| ОБУЧЕНИЕ ВЫЯВЛЕНИЮ АКТУАЛИЗАТОРОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ, ТЕМПОРАЛЬНЫХ И КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ МИШЕНЕЙ МАНИПУЛЯЦИИ МАССОВЫМ РЕЦИПИЕНТОМ В ТЕКСТАХ С МАНИПУЛЯТИВНОЙ ИНТЕНЦИЕЙ Люлина А.В., д-р филол. наук, доцент | 592 |
| ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ Мардамшина К.Р., Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, доцент | 595 |
| ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Марушин А.А. | 598 |
| О СТИХЕ «ПЕРСИДСКОЙ ПОВЕСТИ» В.А.ЖУКОВСКОГО «РУСТЕМ И ЗОРАБ» Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор | 602 |
| НЕСПЛОШНЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук | 610 |
| СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ Минеева М.В., канд. филол. наук, доцент | 614 |
| ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В МЕДИАТЕКСТАХ (НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ LE FIGARO) Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Кирьянова М.А. | 617 |
| ПРОСМОТР АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Никкель Ю.З. | 624 |
| МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент, Таксанова А.О. | 628 |
| ТЕХНОЛОГИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЗА И ПРОТИВ Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент, Неверова А.К. | 633 |
| ИНТЕРПРЕТИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА GREEN В ФОРМИРОВАНИИ СТАТАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент, Миронова Д.Э. | 639 |
| МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ Платова Е.Д., канд. пед. наук, доцент | 644 |

| | |
|---|-----|
| ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ Пыхтина Ю.Г. ¹ , д-р филол. наук, доцент, Уткина Е.В. ² , канд. филол. наук, доцент..... | 649 |
| НОВАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Ермолаева Ю.С..... | 653 |
| МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент, Пасечная Л. А., канд. пед. наук, доцент | 657 |
| ЯЗЫК, ПАМЯТЬ, ОБРАЗ: МНЕМОНИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В УСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Стренева Н. В., канд. филол. наук..... | 661 |
| ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (LSP) КАК МОСТ МЕЖДУ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ И НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ Стрижкова О.В. канд. филол. наук, доцент | 664 |
| ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ Сухаричева А. В., Иноземцева Н. В., канд. филол. наук, доцент..... | 668 |
| ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ОТ ИНЕРТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ К АКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Томин В. В., канд. пед. наук, доцент, Еремина Н. В., канд. пед. наук, доцент | 673 |
| ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент, Мингазова Д. Р. | 678 |
| ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ Турлова Е. В., канд. филол. наук, доцент, Афанасьев О. А. | 683 |
| ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА КИТАЙСКОГО ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА В ВУЗЕ Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент, Фокеева Д.С. | 689 |
| «ПРОФИВСТРЕЧА» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФОРМАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И НАСТАВНИКОВ Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент | 695 |
| О РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ Черных Д.В., Пороль О.А., д-р филол. наук, доцент..... | 699 |
| ДУБЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА Шидловская И.А., канд. филол. наук, доцент, Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент..... | 704 |

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ САСПЕНСА В СОВРЕМЕННОМ
ТРИЛЛЕРЕ Щеняева К.И., Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент 711

ИНТРЕДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В современных условиях переводческая деятельность претерпела значительные изменения. Ранее господствовавшая парадигма, согласно которой все переводческие проблемы решались в рамках лингвистики с минимальным отхождением в смежные области типа лингвокультурологии или социолингвистики, окончательно сменилась междисциплинарной (интердисциплинарной) парадигмой, предполагающей владение переводчиком компетенциями вне языкового поля. При этом лингвистические и собственно переводческие компетенции, по-прежнему являясь базовыми, составляют лишь небольшое ядро компетентностной модели переводческой деятельности.

Переход к интердисциплинарности (или как иногда пишут, мультидисциплинарности) обусловлен глобализацией коммуникаций, развитием цифровых технологий и возрастающей сложностью межкультурного взаимодействия в условиях нарастания глобальной и региональной напряженности.

Такие условия требуют переосмысления системы профессиональной подготовки переводчиков и уточнения компетентностной модели специалиста-переводчика. Это обуславливает актуальность формирования интердисциплинарной парадигмы переводческой деятельности, что должно реализовываться в модернизации образовательных программ с учетом интердисциплинарного подхода.

Для уточнения междисциплинарной модели переводческой компетентности прежде всего необходимо определить, какие проблемы, выходящие за пределы языкового (лингвистического) поля, приходится решать переводчику. Это позволит определить и систематизировать набор внеязыковых факторов, влияющих на перевод.

Для решения этой задачи нами был собран и проанализирован корпус письменных учебных переводов с размеченными нелингвистическими ошибками. В качестве корпуса послужили учебные переводы студентов направления «Лингвистика», выполненные на таких дисциплинах, как «Письменный перевод первого языка», «Письменный перевод второго языка», «Перевод специальных текстов», «Регионально ориентированный перевод», а также переводы участников конкурса переводов института языков и культур ORENtranslation.

Методами исследования выступили кейс-анализ переводческих ситуаций, сравнительный анализ переводов и образовательных программ, методы систематизации и классификации.

Прежде чем мы перейдем к обсуждению результатов исследования, необходимо уточнить понятие интердисциплинарности, т.к. существует определенная неточность в терминологии для обозначения взаимодействия различных научных дисциплин и прикладных сфер при работе над одним объектом изучения.

Интердисциплинарность (синонимичный термин – междисциплинарность) следует отличать от мультидисциплинарности / полидисциплинарности, кросс-дисциплинарности и трансдисциплинарности. Все эти понятия охватывают ситуации, когда одна дисциплина использует теоретические положения, методологию или объект изучения других дисциплин, однако степень их «проникновения» друг в друга различна.

Интердисциплинарность от кросс-дисциплинарности отличается тем, что во втором случае «некоторое исследование проводится в рамках одной дисциплины с позиций другой дисциплины» [2, с. 8], а при интердисциплинарности научные дисциплины взаимно обмениваются методами и понятиями, но не происходит слияния предметных полей. «“Входящие сопутствующие дисциплины” подчиняются одной главной, ведущей дисциплине, а прочие дисциплины суть ведомые» [1, с. 31].

Мультидисциплинарность, в отличие от интердисциплинарности, обозначает ситуацию, когда несколько дисциплин параллельно изучают один объект, применяя свои независимые методы и подходы. «Каждая из них сохраняет собственную методологию и собственные теоретические допущения, не видоизменяя и не дополняя их» [1, с. 32]. С этой точки зрения, перевод всегда мультидисциплинарен, т.к. им интересуются как гуманитарные, так и точные науки: литературоведение, психология и нейрофизиология, этнография и история, компьютерные науки, и каждая изучает его для решения собственных интрадисциплинарных задач.

От трансдисциплинарности интердисциплинарность отличает наличие границ между науками. При трансдисциплинарности эти границы стираются, создается холистическое видение предмета. При этом происходит соединение не только научных, но и прикладных знаний, в изучение предмета исследования вовлекаются не только исследователи, но и практики. С этой точки зрения мы также можем говорить о трансдисциплинарном характере переводческой деятельности, поскольку очень часто исследования в области перевода рождаются из практики и выполняются практиками.

Тем не менее нам кажется наиболее соответствующим тому состоянию взаимодействия науки и предметных полей относительно перевода термин «интердисциплинарность», то есть системный синтез исследовательских парадигм при осознании границ исследовательских полей.

Современная переводческая деятельность переориентировалась с принципа эквивалентности на достижение коммуникативного результата. Это подразумевает не механическое копирование исходного текста, а осмысленную, целесообразную передачу содержания с учетом специфики социокультурного окружения и технологических реалий. Переводчик должен обладать как

коммуникативной грамотностью (пониманием механизмов общения и способов влияния на аудиторию), так и информационной компетентностью – разбираться в тематике переводимого материала, иметь достаточный багаж фоновых знаний и уметь оперативно находить необходимую информацию.

Анализ переводческих решений и переводческих ошибок позволил систематизировать нелингвистические факторы, влияющие на принятие окончательного переводческого решения. К таким факторам относятся следующие (см. рисунок 1):

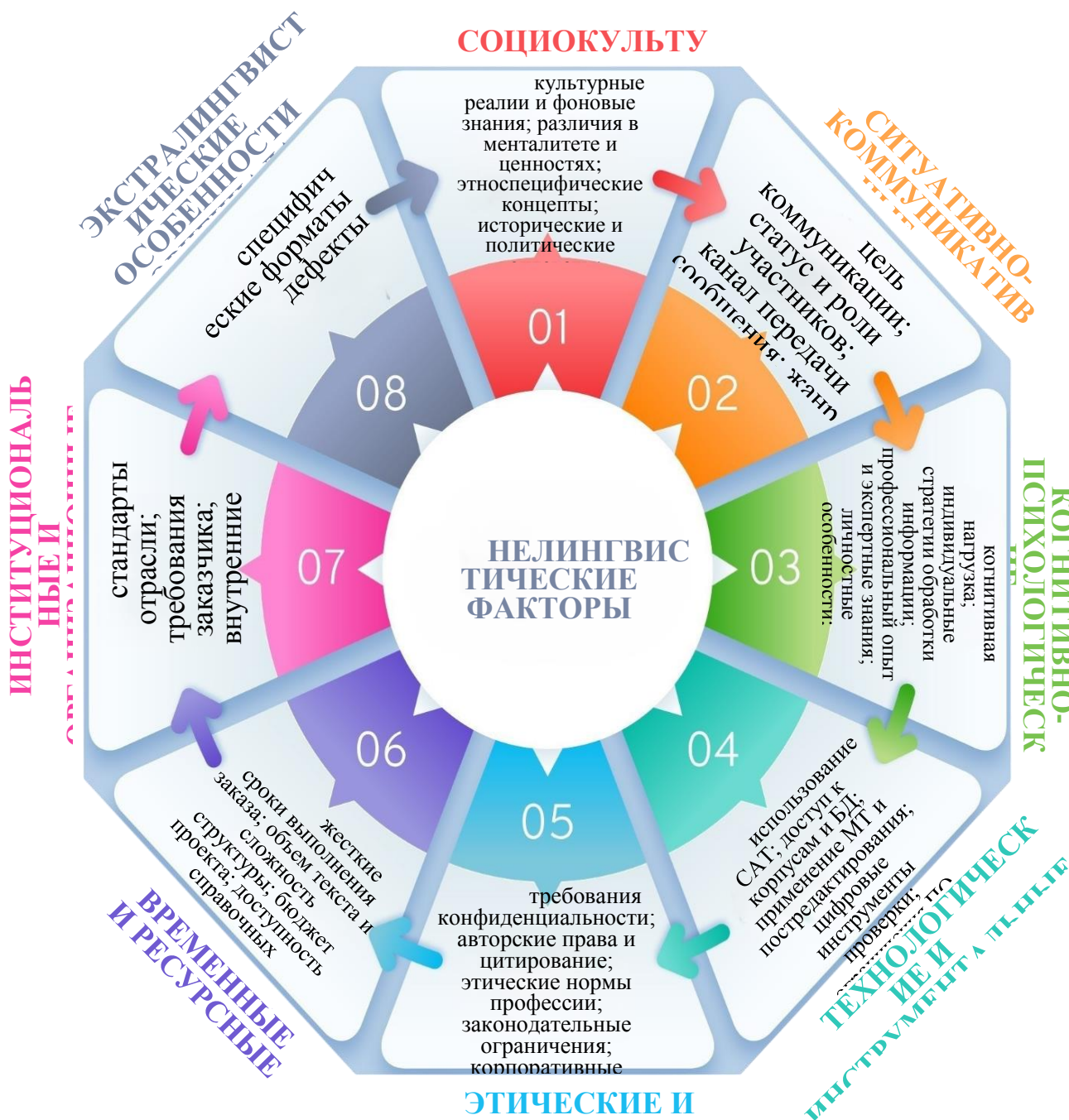


Рисунок 1 – Нелингвистические факторы, влияющие на перевод

Таким образом, интердисциплинарность в переводческой деятельности – это взаимодействие на стыке со следующими областями:

- лингвистика и теория коммуникации (изучение языковых систем и механизмов передачи информации);
- культурологией и этнолингвистикой (осмысление культурных реалий и барьеров);
- семиотика (перевод как преобразование знаков между системами);
- когнитивные науки и психология (исследование когнитивных процессов и восприятия информации);
- социология и прагматика (учет социальных факторов и целей перевода);
- литературоведение (авторский стиль в художественном переводе);
- IT и компьютерная лингвистика (применение технологий и инструментов перевода);
- бизнес-планирование и тайм-менеджмент (умение распределять время на этапы переводческого проекта, умение продвигать свои услуги на рынке перевода, т.к. в современных реалиях большая часть переводчиков являются фрилансерами и работают по договорам оказания услуг);
- отраслевые дисциплины (специализированные знания в разных сферах).

В результате анализа влияния нелингвистических (интердисциплинарных) факторов на перевод была скорректирована интердисциплинарная модель компетенций переводчика, построенная на основе профстандартов [4, 5] и представленная в таблице 1.

Таблица 1 – Интердисциплинарная модель компетенций переводчика

| Уровень компетенции | Компетенции | Содержание |
|----------------------------|----------------------------|---|
| Первый (базовый) | лингвистическая | свободное владение минимум двумя языками на уровне C2, знание грамматики, лексики, стилистики, дискурсивных особенностей обоих языков, умение различать регистры речи, навыки редактирования и корректуры текстов на языке перевода |
| | трансляционная | переводческие умения и знания теории перевода |
| Второй | информационно-тематическая | знания в специализированных областях, владение отраслевой терминологией и стандартами оформления документов, поиск и верификация информации, оценка достоверности источников |
| | прагматическая | умение оценивать прагматический потенциал текста оригинала и реализовывать его в тексте перевода с учетом коммуникативной ситуации и рецептора перевода |
| | лингвокультурная | понимание культурных кодов, норм и контекстов исходного и целевого языков, умение адаптировать текст с учетом менталитета, традиций, этических и религиозных особенностей аудитории, |

| | | |
|--------|----------------------------------|--|
| | | распознавание и передача аллюзий, идиом, культурно-специфичных реалий |
| | текстуальная | знание принципов построения текстов разных жанров, форматов и стилей, текстовых и дискурсивных универсалий, умение создать текст с учетом конвенций построения подобных текстов |
| Третий | технологическая | работа с переводческими инструментами, включая машинный перевод и генеративные нейросети, работа с мультимедийными форматами, владение офисными программами и системами управления проектами, поиск и анализ информации в электронных корпусах, словарях, базах данных |
| | этико-правовая | знание этических норм профессии и понимание правового статуса переводчика, соблюдение профессиональной этики и конфиденциальности |
| | компетенция предоставления услуг | умение осуществлять коммуникацию с заказчиком, проводить расчет стоимости услуг, составлять коммерческие предложения, управление временем и проектами, саморазвитие: повышение квалификации, освоение новых технологий и методик, знание отраслевых стандартов |
| | социолингвистическая | учет гендерных, возрастных и социальных различий целевой аудитории |
| | командная | работа в команде с другими переводчиками, редакторами, корректорами, менеджерами проектов, экспертным сообществом |
| | исследовательская | способность быстро осваивать новую предметную область через исследование и консультации, применение методов документальных и терминологических исследований, умение интерпретировать данные, создание и ведение персональных переводческих архивов |

Следует подчеркнуть системный характер профессиональных навыков переводчика. Технологические умения или способность предоставлять переводческие услуги без лингвистической базы теряют ценность, а чисто лингвистическая подготовка не гарантирует успешного перевода.

Данная модель компетенций точно отражает современные требования работодателей, где академические знания являются лишь одним из компонентов профессиональной подготовки.

Благодаря универсальности модели компетенций образовательная программа может быть адаптирована под различные профессиональные траектории: от традиционного письменного перевода до специализированных направлений, таких как устный перевод, аудиовизуальная локализация и межкультурная адаптация контента.

Крайне важно развивать у студентов осознанное отношение к профессиональному росту и необходимость непрерывного обучения в динамично развивающейся отрасли.

Универсальность данной компетентностной модели выходит за рамки простого проектирования образовательных программ бакалавриата и магистратуры переводческих направлений. Она также может служить инструментом оценки профессионализма переводчика и эффективным механизмом самоанализа. Обучающиеся могут использовать эту модель для аудита собственных навыков и создания персонализированного плана развития.

Таким образом, эффективное обучение современных переводчиков требует междисциплинарной базы, объединяющей широкий спектр компетенций. Помимо классических переводческих умений, специалист должен владеть технологическими инструментами, разбираться в профильных областях знаний и ориентироваться в культурных особенностях общения.

Комплексный интегративный подход к обучению значительно повышает заинтересованность студентов независимо от уровня их подготовки и создает оптимальные условия для развития профессиональных компетенций. Внедрение в лингвистическое образование элементов из других сфер знаний и практических навыков помогает достичь существенного роста переводческого мастерства среди студентов.

Список литературы

1. Мишкур, Э.Н. Герменевтико-переводческий методологический стандарт в зеркале трансдисциплинарности (часть I) [Электронный ресурс] / Э.М. Мишкур // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. – 2015. – № 2. – С. 17-37. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/germenevtiko-perevodcheskiy-metodologicheskiy-standart-v-zerkale-transdistsiplinarnosti-chast-1>

2. Федорова, О.В. Психолингвистика vs. когнитивная лингвистика на карте современной когнитивной науки [Электронный ресурс] / О.В. Федорова // Социо- и психолингвистические исследования. – 2014. – № 2. – С. 7-20. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvistika-vs-kognitivnaya-lingvistika-na-karte-sovremennoy-kognitivnoy-nauki>

3. EMT Competence Framework – 2022 [Электронный ресурс]. – European Commission, 2022. – 12 p. – Режим доступа: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf

4. Translation services – Requirements for translation services [Электронный ресурс] / International standard ISO 17100-2015. – Режим доступа: <https://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/ISO-17100-2015.pdf>

АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ПУБЛИКАЦИИ В СМИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ»

Анпилогова Л. В., канд. пед. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Сегодня открываются новые возможности для медийного освещения значимых событий, ситуаций, происходящих в современном мировом пространстве. Аналитическая журналистика в условиях информационного изобилия помогает читательской аудитории осмыслить важность многих социальных процессов, явлений и проблем.

В работах С.Г. Корконосенко, А.А. Тертычного и др. раскрываются теоретические основы оценки публикаций, акцентирующих свое внимание на аналитических аспектах [5; 6]. Исследованием жанровых характеристик аналитических материалов занимались М.Н. Ким, Е.М. Пак, Д.В. Туманов и др., подчёркивая особую значимость данного направления журналистики [4; 7]. Композиционные особенности представления тематического контента, в том числе и аналитического, рассматривались в работах Л.В. Анпилоговой, И.А. Дымовой, Е.В. Головиной и др. [1; 2].

На практических занятиях по дисциплине «Основы аналитической журналистики» особое внимание уделяется работе по созданию алгоритма оценки публикаций в СМИ, носящих аналитический характер.

Оценка материала представляет собой определенную схему выявления особенностей аналитической публикации, в ее структуру включен ряд компонентов, последовательность которых позволяет определить специфику именно этого жанра журналистики.

Первый компонент: Тематически-целевой.

Данный компонент обеспечивает соотнесение содержания публикации с поставленной автором целью, включающей в себя, по А.А. Тертычному:

- установление причинно-следственных связей между явлениями действительности;
- определение значимости событий для социума;
- прогнозирование состояния рассматриваемых явлений и их последствий;
- представление планов действий, предпринятых в отношении анализируемых явлений [6].

Умение анализировать данный компонент позволит студенту четко определять социальную значимость публикации: для чего написан материал, что хотел сказать автор, на чем он особо акцентировал свое внимание.

Второй компонент: Предмет отображения действительности.

Этот компонент определяется как конкретный аспект рассматриваемого объекта познания окружающей действительности, предметом отображения которой могут выступать:

- событие как определенное явление, имеющее место в социальном пространстве; при его анализе необходимо учитывать составные части, действующих лиц, значение, существующие взаимосвязи;

- процесс как последовательное осуществление конкретных событий в их причинно-следственной связи; при анализе необходимо определить части процесса, его характер и развитие;

- личность – субъект отношений и деятельности;

- ситуация – это состояние отношений между людьми (социальными группами и др.); при анализе определяются формы, выявляются противоречия, рассматриваются пути разрешения;

- факт как событие, определенным образом интерпретированное, задокументированное во временно-пространственной определенности;

- явление как совокупность повторяющихся событий, характеризующаяся системностью, типичностью, наличием закономерностей; при анализе явления следует обращать особое внимание на признаки, параметры, факторы, оказывающие влияние на его развитие;

- проблема как противоречие между состоянием объекта (события, явления) и желаемым положением дел, имеющее социальную значимость; при анализе проблемы необходимо выявить причины, условия, противоречия ее возникновения, описать последствия, рассмотреть существующие подходы к решению.

Третий компонент: Методы анализа.

В аналитической журналистике используются следующие группы методов:

- эмпирические (методы сбора данных): наблюдение, интервью, проработка документов, эксперимент, анкетирование;

- теоретические (методы интерпретации полученных данных): анализ и синтез, логический и исторический методы, гипотетический метод, индукция, традукция, дедукция.

Данные методы позволяют создать именно аналитический журналистский материал, отличающийся детальной проработкой материала, выявлением причинно-следственных отношений и связей, глубокой обоснованностью аргументации, логикой изложения и т.д.

Четвертый компонент: Жанры аналитической журналистики.

Специфика аналитических жанров заключается в трактовке, обобщении, постановке определенной проблемы, ее глубоком рассмотрении, интерпретации и обосновании. Главным жанрообразующим признаком публикаций, написанных в аналитическом жанре, является актуализация проблемы с точки

зрения ее исследования, акцент при этом делается на изложении факта, его анализе и комментарии.

Основными жанрами аналитической журналистики являются: аналитическая корреспонденция, письмо, комментарий, рецензия, аналитическое интервью, статья, аналитический отчет, журналистское расследование, беседа, аналитический опрос, обозрение [4; 6; 7].

Пятый компонент: Структура текста (композиция).

Традиционными элементами любой журналистской публикации, в том числе и аналитической, выступают:

– заголовочный комплекс, являющийся неотъемлемым элементом аналитической публикации, предшествующий тексту и дающий некоторую информацию о содержании материала. По мнению Л.В. Анпиловой, И.А. Дымовой, в заголовочный комплекс входят рубрика, заголовок, подзаголовок, лид, обеспечивающие осознание авторского замысла читательской аудиторией [1];

– введение – это краткое обоснование темы, в котором формулируется предмет и проблема публикации, могут устанавливаться хронологические рамки, цель, задачи, гипотеза, обосновывается актуальность;

– основная часть включает аналитический разбор фактического материала и описание хода исследования проблемы (события, ситуации). Структура материала выстраивается в определенной логике изложения событий, приводится необходимая аргументация, используются различные виды анализов и методов. Описываются результаты проведенного исследования проблемы, предлагаются алгоритмы ее решения;

– заключение содержит четкое изложение сущности результатов проведенного журналистского расследования, обладающих определенной теоретической и практической (политической, экономической, юридической, нравственной, культурологической, социальной и др.) значимостью, а также другие сведения, важные для понимания сути изложенной в материале проблемы. В этой части материала автор показывает значение проведенной им работы, прежде всего с субъективной точки зрения, на основе своего опыта и знаний.

Работу алгоритма оценки аналитического материала по определенным нами компонентам кратко представим на журналистском материале «Антитела к коронавирусу. Как разобраться в тестах и анализах?» (09.03.2021 г.), опубликованном на информационном портале «Оренбург Медиа» [3]. Скриншот представлен на рисунке 1.

Первый компонент: Тематически-целевой.

В анализируемой публикации поднимается значимая для социума того периода тема коронавируса с остро поставленной проблемой применения тестов на антитела, трудноразрешимой для простого человека, далекого от медицины. При этом в материале четко устанавливаются причинно-

следственные связи между явлениями действительности (в нашем случае, острой фазой болезни и формой ее определения).

Второй компонент: Предмет отображения действительности.

Предметом отображения действительности в материале стали:

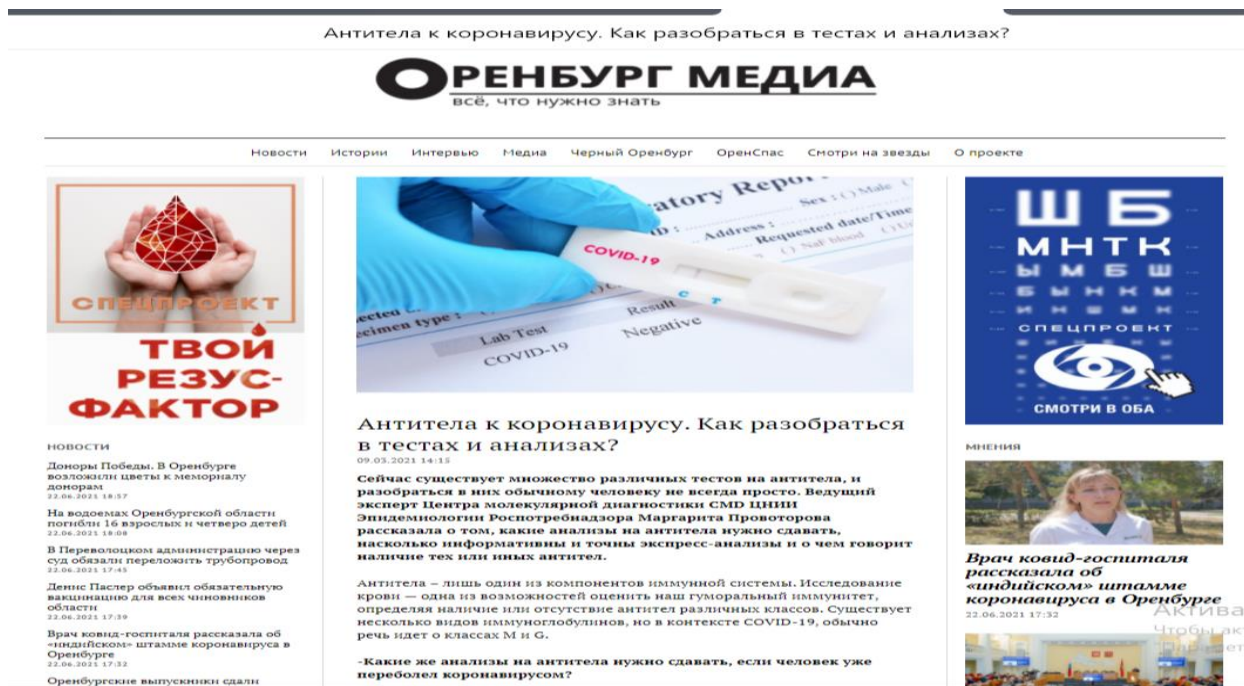


Рисунок 1 – Скриншот начала публикации «Антитела к коронавирусу. Как разобраться в тестах и анализах?»

– событие – такое социально-значимое для мирового сообщества в целом явление как пандемия коронавируса;

– процесс как последовательное осуществление событий, связанных с вакцинацией от Covid-19;

– ситуация, заключающаяся в оказании помощи человеку с целью разобраться в предлагаемых населению тестах на антитела и вакцинах от коронавируса.

Третий компонент: Методы анализа.

Основным методом анализа в публикации стало интервью, являющееся эмпирическим методом получения информации с помощью респондента, в нашем случае М. Провоторовой, ведущего эксперта Центра молекулярной диагностики CMD ЦНИИ Эпидемиологии Роспотребнадзора. Автором представлен достаточно длительный диалог с экспертом, включающий зачастую очень сложные для понимания читателем вопросы (например, «Может ли человек с IgM считать, что переболел и не опасен для окружающих?», «Какие же анализы на антитела нужно сдавать, если человек уже переболел коронавирусом?» и др.).

Четвертый компонент: Жанры аналитической журналистики.

Анализируемая нами публикация представлена в жанре лонгрида, имеющего большой текстовый объем (14529 знаков с пробелами) и 2 вида мультимедийных элементов (превью и три фотографии (с изображением термометра (см. рисунок 1), пробирок (см. рисунок 2), процесс взятия анализа (см. рисунок 3).

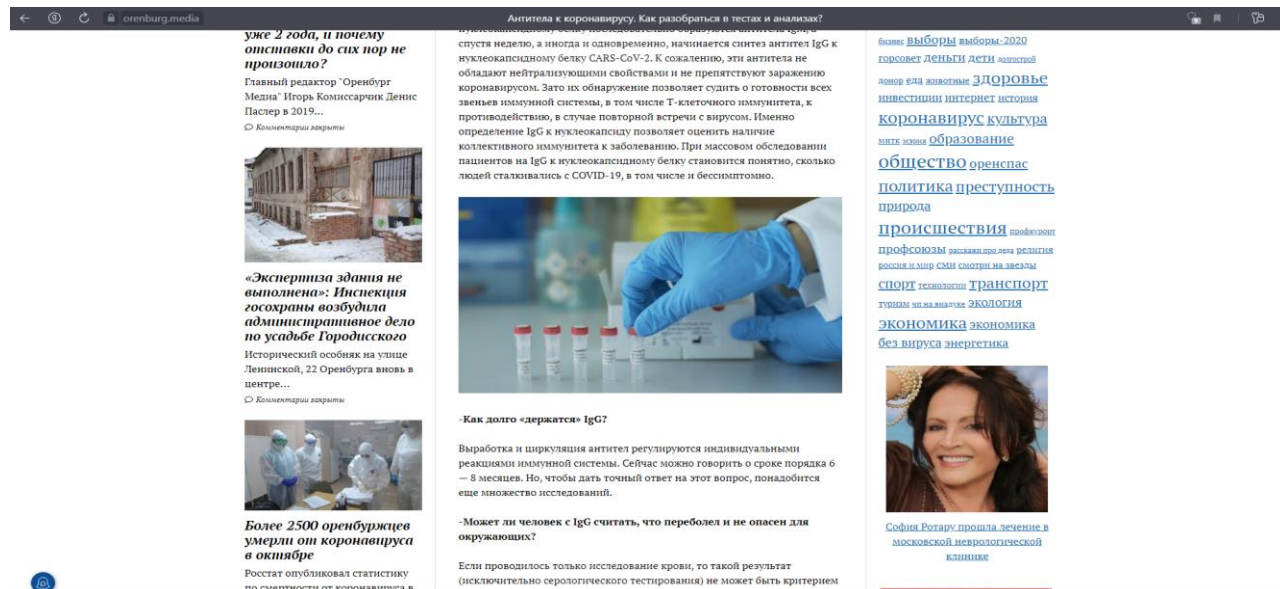


Рисунок 2 – Скриншот одной из частей лонгрида «Антитела к коронавирусу. Как разобраться в тестах и анализах?» с фотографией

Пятый компонент: Структура текста (композиция).

Разберем структуру данного лонгрида.

Заголовок «Антитела к коронавирусу. Как разобраться в тестах и анализах?» – одна из основных частей структуры материала (см. рисунок 1). Он отображает не только тему, но и идею всего материала. Заголовок понятен читателю, он достаточно точно показывает, о чем пойдет речь.

Композиционно-структурная целостность всего материала обеспечивается наличием трех подзаголовков, один из которых представлен на рисунке 3.

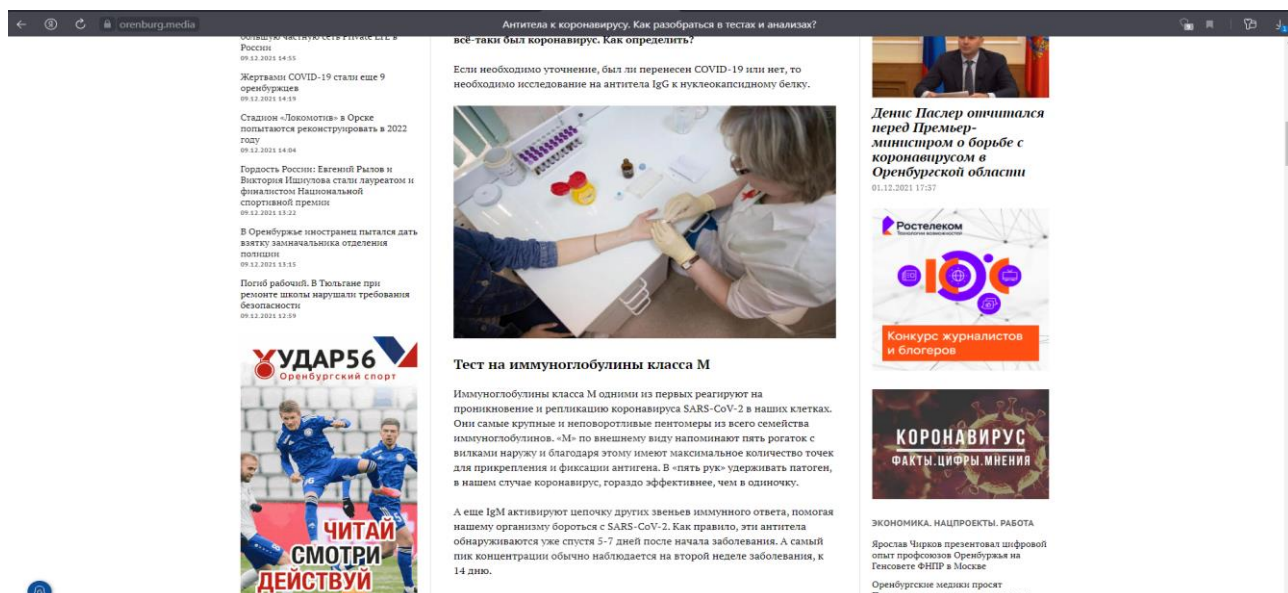


Рисунок 3 – Скриншот части лонгрида «Антитела к коронавирусу. Как разобраться в тестах и анализах?» с подзаголовком

Разбивка текста на определенные части с помощью подзаголовков упрощает восприятие материала, обеспечивая законченность мысли автора.

В материале выделены также и вопросы интервью, помогающие восприятию текста читателем.

В структуру публикации включен лид, объемом 376 знаков с пробелами, выделенный полужирным шрифтом (см. рисунок 1), вводящий читателя в тему и знакомящий с экспертом.

Сам текст представляет собой «раскручивающуюся спираль», по которой идет повествование. От частного аспекта темы, что такое антитела, текст проходит все этапы спирали, приходя к логическому заключению о выработке антител у людей с хроническими заболеваниями. Такая композиция называется спиральной.

Итак, работая по определенному алгоритму будущий специалист массмедиа может оценить аналитическую публикацию, созданную профессиональными журналистами. При этом такой анализ поможет студенту при работе над собственным материалом, написанном в аналитическом жанре, с учетом различных тематически-целевых, структурных, жанровых, методических особенностей текста и предмета отображения действительности.

Список литературы

1 Анпилогова, Л. В. Заголовочный комплекс как структурный компонент представления тематического контента в православном женском журнале «Славянка» / Л. В. Анпилогова, И. А. Дымова // Вестник Оренбургской духовной семинарии. – 2024. – С. 164–183.

2 Анпилогова, Л. В. Структурно-тематическое представление военно-патриотического контента средствами заголовочного комплекса в публикациях православных интернет-изданий [Электронный ресурс] / Л. В. Анпилогова, Е.

В. Головина // Мир науки, культуры, образования, 2025. – № 2 (111). – С. 453-455.

3 Антитела к коронавирусу. Как разобраться в тестах и анализах? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://orenburg.media/?p=72806>

4 Ким, М. Н. Жанры печатных и электронных СМИ: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 031300 «Журналистика» / М. Н. Ким, Е. М. Пак. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 448 с.

5 Корконосенко, С. Г. Основы журналистики: учебник для студентов вузов – 2-е изд., перераб. и доп. / С. Г. Корконосенко. – М.: Аспект Пресс, 2006.

6 Тертычный, А. А. Аналитическая журналистика: учебное пособие для студентов вузов / А. А. Тертычный. – Москва: Аспект Пресс, 2020. – 352 с.

7 Туманов, Д. В. Жанры периодической печати: учебное пособие и хрестоматия / Д. В. Туманов. – Казань: КГУ, 2002. – 310 с.

МЕМ КАК ЭМЕРДЖЕНТНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аргунеев Э.П.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В лингвистической науке исследованию сущности и специфики мема посвящено большое количество работ. Термин «мем» впервые использовал Р. Докинз [6]. Он предложил «мем» как единицу культурной информации, которая копируется от человека к человеку через подражание и подвержена эволюционному отбору, аналогично биологическому гену.

В современной лингвистической науке мем рассматривается как языковое и семиотическое образование. С.В. Канашина считает, что данный термин обозначает «сложный знак, характеристиками которого являются полисемантность, сложность композиции, сочетание визуального и текстового ряда и различная прагматическая нагруженность, который функционирует в сфере человеческого общения и используется для передачи информации, а также для эмоционального воздействия» [3, с. 119]. В схожей призма рассматривает мем и М.В. Ягодкина, которая обращает внимание на семиотическую природу. С точки зрения ученой, мем «может быть определён как креолизованный вирусный знак, распространяющийся от одного интернет-пользователя к другому» [7, с. 142]. Д.В. Попов рассматривает мем как универсальное трансграничное иероглифическое письмо, которое пришло на смену «устному слову как последовательности звуков, письменному слову – как последовательности букв», которое создало свой уникальный метод зашифровки информации при помощи сочетания слов, символов и изображений и, которое позволяет одновременно выразить ряд различных состояний (интеллектуальных, эмоциональных, эстетических, нравственных) [5, с. 68]. С.В. Лопухов считает, что к изучению данного языкового явления более применимо понятие «полисемиотический мем», которое интерпретируется как «особый тип мемов, распространяющихся отдельно в разных семиотических типах, однако имеющих единый инвариант и общую смеховую идею» [4, с. 221].

Ученые сходятся на нескольких фундаментальных свойствах мема, который рассматривается не просто как текст, а как «сложный знак» (С.В. Канашина), «креолизованный знак» (М.В. Ягодкина), полисемиотическое образование (С.В. Лопухов). В лингвистике подчеркивается его способность к быстрому распространению («вирусный знак») и преодолению барьеров («универсальное трансграничное письмо»). Как видно, мем способен нести в себе множество смыслов и «состояний» (эмоциональных, интеллектуальных и других) благодаря сжатой, часто иносказательной форме.

Однако отмечаются некоторые аспекты, подчёркивающие исследовательский потенциал рассматриваемого языкового образования. С.В.

Канашина делает акцент на функциональности мема в общении (передача информации, воздействие). М.В. Ягодкина подчеркивает его динамическую, инфекционную природу («вирусный знак»). Д.В. Попов предлагает наиболее масштабную культурологическую метафору, рассматривая мем как новый этап в эволюции коммуникации (после устного и письменного слова), как уникальный шифр. С.В. Лопухов вводит уточняющий термин «полисемиотический мем», который важен для анализа кросс-платформенной миграции мемов (один и тот же концепт реализуется в виде картинки, видео, фразы).

В современной лингвистической науке констатируется, но не разрешается терминологический плюрализм. Разные ученые предлагают свои определения («сложный знак», «вирусный знак», «трансграничное письмо», «полисемиотический мем»), что указывает на отсутствие единого, общепринятого определения мема в лингвистике. При этом видно, что в науке отмечается переход от констатации феномена к его глубокому структурно-семиотическому анализу, признается статус своеобразного инструмента современной коммуникации, требующего собственного концептуального аппарата.

В данной статье мем рассматривается как эмерджентное пространство. Целью работы является изучение лингвистических особенностей мема в призме приращения и движения смыслового пространства.

Вопросы приращения смысла как синергетического процесса рассмотрены в работах П.Н. Барышникова, Н.Н. Альбекова. Во взаимодействии мыслительного процесса человека и свойств языка рассматривает эмерджентность П.Н. Барышников, который считает, что данный процесс, как объединяющее структурно-функциональное свойство языка и сознания, решает как психофизическую проблему, так и проблемы онтологии знака [2, с. 21]. Н.Н. Альбеков под эмерджентностью понимает «приращение смысла, проявляющееся в эмоционально значимых ситуациях общения, структурирующее фрагменты семантических и ассоциативно-смысловых полей текста, создающее ту или иную модификацию инварианта текста» [1, с. 9].

В речи происходит неожиданное появление новых значений, что является проявлением приращения смысла как системного механизма. Такие новые значения могут закрепляться в языке, создавая возможность для языковых единиц воспроизводить условия возникновения смыслов. Создание новых смыслов отражает индивидуальность и неповторимость этой системы, которые возникают в результате совместных действий различных элементов.

Так, эмерджентное пространство представляет собой пространство (цифровое или ментальное), свойства и возможности которого не могут быть сведены к простой сумме его частей. Другими словами, мем представляет собой эмерджентное пространство, где рождаются новые смыслы, в результате изменения, замены или трансформации одного из компонентов текста.

Для более детального изучения мема как эмерджентного пространства методом сплошной выборки отобрано 27 мемов, в которых изменяется

вербальная часть. В качестве иконического компонента используются фотографии британского актера Киллиана Мерфи. С целью подробного анализа эмерджентных свойств мема, нами отобрано 2 креолизованных текста, в которых меняется вербальный компонент: в первом меме (рисунок 1) 18 вербальных компонентов, во втором (рисунок 2) – 9 вербальных компонентов.



Рисунок 1 – Первый мем



Рисунок 2 – Второй мем

Алгоритм анализа языкового материал отражается в последовательности следующих этапов: описание мема, тематическая группировка вербального компонента мема; обобщение и формулирование выводов.

Оба языковых материала представлены кадрами из интервью с изображением британского актера Киллиана Мерфи. Выражение его лица демонстрирует сложное эмоциональное состояние: сдержанную улыбку, сосредоточенный взгляд и легкую иронию, усталость. Данная невербальная информация служит ключом к приращению смысла.

Рассмотрим вербальный компонент первого мема. Например: *как я смотрю на руководителя, когда он просит срочно сделать задачу; как я смотрю на руководителя, когда он просит что-то сделать; твое лицо, когда пришел к психологу и вместо плана мeste он предлагает всех простить и другие.*

Рассмотренные примеры (общее количество 18) объединяются в несколько тематических групп, отражающих рефлексию читателя или пользователя социальных сетей.

1 «Труд и иерархия», например: *когда начальник придумал очередную гениальную идею, которую будешь делать ты*, является наиболее частотной.

2 Тематическая группа «Психологизация быта и отношений», например, *Я бы хотела разбить посуду, орать и бегать за ним с ножом, и чтобы он терял сознание от страха, но мы в здоровых отношений. Ладно, давай обсудим кого что задело*, – представлена выражениями, в которых высмеиваются упрощенные советы (*всех простить*), контраст между примитивными желаниями (*мечь*) и навязанными форматами «здоровых отношений», замещение терапии потребительством.

3 «Кризис традиционных гендерных моделей», например: *Когда слышу, как женской компании делятся лайфхаками, какой именно женщиной надо*

стать, чтобы найти и удержать мужчину. В данной группе поднимается тема трансформации гендерных и социальных ролей, отражается фрустрация от того, что старые сценарии (*быть принцессой*) не работают, и сарказм над советами по «удержанию мужчины».

4 «Идентичность и самоощущение в социальном контексте», например: *Когда в одном месте оказались те, для кого ты стеснительный, и те, в чьих глазах ты отбитый на всю голову.* В данную тематическую группу вошли мемы, отражающие такие темы, как когнитивный диссонанс и управление впечатлением, генерационный разрыв, травма эмиграции, замещение и симулякры

5 «Семейные отношения и ожидания», например: *Я рассказываю, как сам отлично сдал экзамены. Мои родители, тратившиеся на репетиторов.* Данные мемы выражают чувство вины перед родителями и тревогу от необходимости представить свою – возможно, неидеальную – семью или отношения внешнему миру.

6 «Прокрастинация и самообман», например: *книги в шкафу смотрят, как я даю им обещание больше не покупать новые, пока не прочитаю старые.*

Обилие тематические групп вопреки небольшому количеству вербальных компонентов говорит о том, что мем является уникальным пространством не только для приращения смысла, но и для генерации смысла, что достигается за счет особенности лаконично создавать понятную многим читающим речевую ситуацию.

Эмергентное пространство выражается в лингвистических особенностях:

– перевод сложного переживания в формулу (вербальная часть представляет собой шаблон, в который пользователь может подставить свою ситуацию, например, *когда хочешь быть в отношениях принцессой, но на дворе 2025 год и теперь мужчины тоже хотят почувствовать себя принцессами; когда слушаешь как парень младше тебя признается в любви и при этом ты знаешь что он исчезнет через два дня; когда в одном месте оказались те, для кого ты стеснительный, и те, в чьих глазах ты отбитый на всю голову.* Приращение смысла происходит за счет узнавания фразы, появления инвариантов);

– коммуникация происходит на эксплицитном и имплицитном уровнях, что достигается посредством иронии, легитимизации отрицательных эмоций и чувств;

– мемы отражают концепты современной популярной культуры, социальные тренды, реалии;

– мемы фиксируют противоречия, создают напряжение между желаемым и действительным, внутренним порывом и социальными рамками, что является точкой эмергентности.

Особенность приращения смысла заключается в переходе от индивидуальной жалобы к коллективному узнаванию. Мем не просто сообщает о ситуации, он создает вокруг нее сообщество понимающих. Он превращает

стыдное, неудобное или болезненное переживание в предмет общего, почти ритуального, осмеяния или сочувствия.

Рассмотрим вербальный компонент (общее количество 9) первого мема, которые также объединяются в несколько тематических групп, отражающих рефлексию читателя или пользователя социальных сетей. В данном материале темы сохраняются, однако отмечается заметное смещение концептов.

1 «Труд и разочарование в социальном контракте», например: *я после 12-часовой смены, наблюдая за тем, как супермен кидает мою машину в злодея и промахивается*. В данной тематической группе поднимаются такие аспекты, как выгорание и обесценивание усилий, крах карьерных мифов, тема усталости от цикла.

2 «Кризис социальных связей и одиночество», например: *2014: вы с друзьями не можете найти хату на Новый год*. Тематическая группа раскрывается в таких аспектах, как атомизация общества, уход общения в онлайн, потеря близкого круга, маргинализация в микросоциуме, невидимость и выпадение из групп.

3 «Отношение к себе: самообман и гиперболизированные ожидания», например: *Книги в шкафу смотрят, как я даю им обещание больше не покупать новые, пока не прочитаю старые*. В данной тематической группе поднимаются такие аспекты, как прокрастинация и разрыв между «я-идеальным» и «я-реальным», перфекционизм и несбыточные фантазии.

Если в первой выборке ирония была часто злой и едкой, то в данном случае вербальный компонент характеризуется, как ностальгической или устало-созерцательной. Мемы констатируют потери: потерю друзей, здоровья, общих иллюзий. Приращение смысла происходит от не от узнавания сегодняшней ситуации, а от болезненного сравнения с прошлым. Во второй выборке мемы поднимают экзистенциальные вопросы, затрагивающие вечные вопросы о молодости и старости, обучении и обещанной карьере, здоровом коллективе и индивидуальном пути, желании социализации и её фактическом отсутствии. Приращение смысла происходит в этой пограничной зоне, где нет четких ответов, есть только констатация неудобного положения. Контраст становится точкой эмергентности.

Таким образом, анализ мемов, а точнее вербального компонента, позволили выделить основные свойства эмергентного пространства мема. Темы возникают и канонизируются стихийно, через механизм массового узнавания, без централизованного управления. Происходит генерация коллективной аффективной реальности. Из индивидуальных эмоций (злости, усталости, ностальгии) рождается разделяемое эмоциональное знание поколения или социальной группы («мы все так чувствуем»). Мем создает пространство для катарсиса через иронию, критики социальных норм, конструирования солидарности среди незнакомцев на основе общего опыта недовольства или потерянности. В меме испытываются и легитимизируются новые, часто противоречивые, формы самоощущения.

Список литературы

1 Альбеков, Н.Н. Эмерджентность языковой системы как результат функционирования речевых единиц: автореферат дис. ... док-ра филол. наук: 10.02.19 / Альбеков Нурвади Насруддинович. – Грозный, 2021. – 46 с.

2 Барышников, П.Н. Эмерджентные свойства языковых процессов сознания / П.Н. Барышников // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2016. – № 2 (34). – С. 21-31.

3 Канашина, С.В. Семиотическая природа интернет-мема. Интернет-мем как симулякр / С.В. Канашина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2015. – № 22 (733). – С. 118-125.

4 Лопухов, С.В. Семиотические типы интернет-мемов: классификация и сравнительный анализ / С.В. Лопухов // Филология и человек. – 2025. – № 4. – С. 220-229.

5 Попов, Д.В. Мем как средство коммуникации, сетевая ценность и фактор развития культуры / Д.В. Попов // Научный вестник Омской Академии МВД России. – 2016. – № 3. – С. 13-34.

6 Рашкофф, Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / Д. Рашкофф. – М.: Ультра. Культура. 2003. – 368 с.

7 Ягодкина, М.В. Мемы в интернет-коммуникации / М.В. Ягодкина // Art Logos. – 2019. – № 2 (7). – С. 142-151.

МЕТОДИКА КОНТРОЛЯ И ЗАДАНИЯ НА СМЫСЛОВОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКИ

**Баймуратова У.С., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В процессе профессиональной подготовки переводчика чтение зарубежной классики в качественном русском переводе является не вспомогательным, а фундаментальным этапом. Оно формирует литературный вкус, чувство стиля и понимание того, как культурные коды и лингвистические структуры одного языка транслируются в другой. Для студента-первокурсника такой текст – это уже не иностранный код, а сложный художественный объект, требующий анализа на двух уровнях: как оригинальное произведение и как результат работы переводчика. Традиционный контроль (пересказ) не затрагивает эти профессиональные аспекты. Требуется методика, которая проверяет и развивает способность видеть за текстом авторский замысел и переводческие решения, а также умение гипотетически продолжить логику повествования.

Цель данной статьи – разработать модель контроля, которая оценивает не факт прочтения, а глубину аналитического понимания литературного текста в переводе и способность студента к стилистически последовательному смысловому прогнозированию.

Для будущего переводчика чтение на родном языке – активный аналитический процесс, поэтому студенту важно видеть, как автор-переводчик решал проблемы исторических реалий, стилистических регистров, игры слов (например, у У. Шекспира), и оценивать адекватность этих решений. Об этом в своем исследовании говорит Ковина В.Д. [3]. При этом необходимо анализировать нарративные стратегии, в частности, понимать систему образов, построение характеров, особенности точки зрения рассказчика, сюжетные инверсии. Также следует отметить такой навык, как формирование переводческой догадки, так как на основе логики текста, характеров и стилистики можно научиться прогнозировать возможное развитие событий, что напрямую соотносится с навыком прогнозирования в устном переводе. Таким образом, контроль становится проверкой не памяти, а качества аналитической обработки текста.

Обратимся к предлагаемой методике и конкретным примерам практической реализации. На первом этапе выбирается отрывок из признанного классического перевода (например, Ч. Диккенс в переводе И. Гуровой или М. Лорие, У. Шекспир в переводе Б. Пастернака или М. Лозинского). Отрывок должен быть сюжетно и стилистически ярким. Так, у У.Шекспира берем во

внимание драму, конфликт, например, ключевой монолог или диалог (например, диалог леди Макбет с мужем); у В. Скотт обращаемся к историческому колориту или описанию, отличным примером будет фрагмент, демонстрирующий конфликт эпох или культур, у Диккенса мы обращаем внимание на сатиру и детали, например, описание персонажа (миссис Джинс в «Лавке древностей», сквайр Уэстон в «Домби и сын»);

На семинарском занятии обсуждается эпоха, жанр, специфика авторского стиля и, возможно, дается краткий обзор переводческой стратегии (например, что Пастернак переводил Шекспира как русского поэта).

Следующим этапом будет прохождение аналитического теста, целью которого является проверить внимательность к деталям, понимание мотиваций, чувство стиля и базовую осведомленность. Формат теста – комбинированный с 15-20 вопросами на понимание сюжета и подтекста (например, «Почему сквайр Уэстон, по вашему мнению, так резко обошелся с клерком? Это проявление: а) его природной грубости; б) страха перед разоблачением; в) презрения к низшему классу; г) плохого настроения? Обоснуйте, опираясь на текст»), вопросами на анализ стиля и характеристики (например, «Какие эпитеты в описании поместья Рэвенсвуд (В. Скотт) создают ощущение мрачности и упадка?»), вопросами на знание реалий (например, «Кто такие «йомены» в романе «Айвенго» и как их социальный статус отражен в их речи и действиях в данном отрывке?»).

Что касается задания на стилистическое продолжение, то оно относится к творческим и является необязательным. Основная его цель – это оценить глубинное усвоение логики повествования, характеров и, главное, умение воспроизвести стилистическую манеру данного конкретного перевода. Приведем пример формулировки задания:

«Внимательно проанализируйте данный отрывок из романа [Автор] в переводе [Имя переводчика]. Напишите его логическое продолжение объемом 200-250 слов. Ваша задача:

1) правдоподобно развить события, исходя из логики сюжета и характеров;

2) максимально точно имитировать стилистику предоставленного перевода: ритм фраз, лексический выбор, характерные приемы (например, иронию Диккенса, торжественность Скотта, поэтическую метафоричность Пастернака).

3) учесть ключевые детали и «намёки» исходного отрывка.

Основными критериями оценки для теста являются оценки по ключу и за аргументированность развернутых ответов; для творческого продолжения: сюжетно-логическая состоятельность, когда продолжение органично вытекает из заданного отрывка, характеры действуют последовательно (30%); стилистическая аутентичность, когда успешно симитированы синтаксис, лексика, интонация и идиостиль данного перевода (40% - ключевой критерий). Также в оценку входит языковая грамотность и богатство речи, потому что должно быть свободное владение литературным русским языком (20%), кроме

того использование исходного материала, когда происходит тонкое обыгрывание деталей, мотивов, недоговоренностей исходного отрывка (10%).

Мы надеемся, что предложенная методика позволит поднять статус чтения на родном языке с пассивного потребления до активного профессионального анализа, развить «внутреннего редактора», при условии, что студент, пытаясь подражать стилю мастера перевода, невольно изучает его технику изнутри; связать теорию перевода с практикой, так как анализ чужого перевода в тесте и создание своего текста «в стиле» есть прямые упражнения для будущего переводчика, а также дифференцировать оценку, потому что тест проверяет аналитические способности, а творческое задание – литературное чутье и языковую гибкость.

Основная сложность при этом заключается в необходимости четкого знакомства студентов со стилистикой конкретного перевода и субъективность оценки стилистического сходства. Это преодолевается детальным предварительным разбором стилистических маркеров и использованием детализированной рубрики.

Таким образом, подведем итог, что контроль чтения русских переводов зарубежной классики для студентов-переводчиков должен быть нацелен на формирование профессиональной читательской культуры. Двухэтапная методика – аналитический тест и задание на стилистическое продолжение – эффективно оценивает и развивает навыки критического анализа текста, понимания переводческих стратегий и смыслового прогнозирования. Это закладывает основу для будущей работы студентов уже не как читателей, а как создателей переводных текстов, обладающих развитым чувством стиля, логики и художественной целостности.

Список литературы

1. Воропаева Ю.А. Методика обучения профессионально-ориентированному чтению на материале рекламных и рг-текстов. Диссертация по специальности:13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Российский университет дружбы народов (РУДН), 2008.

2. Казакова Т.А. Художественный перевод. Теория и практика. – СПб.: Инъязиздат, 2006.

3. Ковина В.Д. Необходимость смены методики объяснительного чтения на методику творческого чтения в историческом контексте // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: Сборник статей по материалам LXXIV международной научно-практической конференции. Том 21 (74). 2018, С. 66-69

4. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003.

5. Чуковский К.И. Высокое искусство. – М.: Искусство, 1988.

6. Эткинд Е.Г. Поэзия и перевод. – М.-Л.: Советский писатель, 1963.

ЖУРНАЛИСТСКИЙ ПОДХОД К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОМУ САЙТУ О БАНКОВСКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ

**Борисова И. М., канд. филол. наук, доцент, Борискина А. Д.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

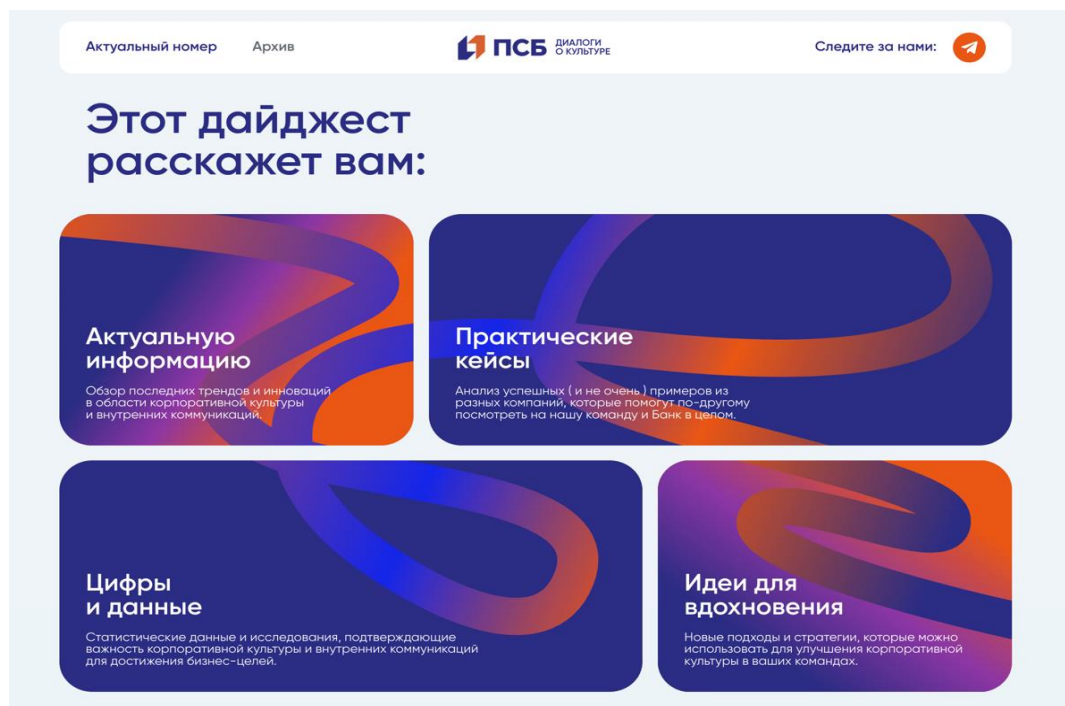
В современном медиапространстве журналистика вышла за рамки традиционных СМИ и все чаще находит свое воплощение в форматах онлайн-платформ и информационно-аналитических сайтов. Как следствие – переосмысливаются журналистские подходы, методы и стратегии. Подобные сайты нас интересуют с точки зрения банковской корпоративной культуры, поскольку банки – предмет постоянного общественного внимания, а профессионально подготовленный журналистский контент в этих условиях позволяет проинформировать граждан о процессах в банковской сфере, о деятельности организации, а также сформировать ее репутацию в медиапространстве. Журналистские подходы позволяют выстроить конструктивный диалог между аудиторией и банком.

Однако в науке на сегодняшний день данная тема недостаточно изучена. Чаще всего такие информационно-аналитические сайты рассматриваются с точки зрения репутации, корпоративной коммуникации, PR, брендинга, теории журналистики, жанров, влияния новых медиа и т.п. (работы И. А. Алёшиной, Ч. Фомбрун, Е. Л. Вартановой, И. М. Дзялошинского, С. Г. Корконосенко, О. Д. Шкондина и др.). В связи с этим в настоящей статье предметом нашего внимания станет журналистский подход к созданию информационно-аналитического сайта о банковской корпоративной культуре – сайта «Культурный диалог ПСБ».

Данный сайт является самостоятельным ресурсом, где корпоративные ценности, репутации, культура и коммуникации банка ПСБ представлены на основе принципов цифровой журналистики и аналитического медиаконтента. Сайт ориентирован не на сухую отчетность, а на конкретную интерпретацию корпоративной культуры банка. Отсюда целевой аудиторией сайта «Культурный диалог ПСБ» являются не только сотрудники банковской сферы и клиенты, но и студенты профильных направлений, журналисты, медийщики и другие участники социально-экономической жизни общества.

На сайте «Культурный диалог ПСБ» выделяются следующие тематические разделы:

- 1) «Этот дайджест расскажет вам»: «Актуальная информация», «Практические кейсы», «Цифры и данные», «Идеи для вдохновения»;
- 2) «Тема выпуска»: «Двусторонняя коммуникация», «Как получать максимум», «Исторический экскурс», «Глоссарий», «Книги».



Попытаемся проанализировать приемы и методы журналистики, которые применяются на сайте «Культурный диалог ПСБ». Например, в разделе «Практические кейсы» используется жанр аналитической статьи, где мы находим примеры внутренней коммуникации в различных компаниях, что демонстрирует аудитории современные тренды корпоративной культуры.

Все материалы в тематических разделах сопровождаются визуальным, мультимедийным контентом, который призван заинтересовать аудиторию и показать корпоративную уникальность данного банка. С целью эффективности передачи информации и успешного взаимодействия с участниками и клиентами на сайте организована связь с соцсетями и новостными порталами.

Заголовки и подзаголовки в статьях и заметках характеризуются лаконичностью, содержательностью и четкостью смысла. Использование инфографики и схем позволяет не только привлечь внимание, но и сделать более доступной для восприятия информацию. В частности, в блоке «Цифры и данные» для достижения бизнес-целей публикуется статистика по корпоративной культуре и внутренней коммуникации. Фотографии и схемы сочетаются с текстом, создавая гармоничный эффект слияния журналистских приемов и мультимедиа.

На сайте «Культурный диалог ПСБ» внимание акцентируется и на интерактивных элементах, являющихся важным требованием в современном медиапроизводстве: в разделах блока «Тема выпуска» они помогают сориентироваться в материале и настроить двустороннюю коммуникацию с читателями. Каждый блок и раздел превращается в модуль – самостоятельную единицу, где опубликованы журналистские тексты в жанрах статьи, аннотации, заметки и т.п.

Бизнес делают люди

Собрали для вас актуальную аналитику о трендах в обратной связи и корпоративной культуре.

Уважение превыше всего: развитая корпоративная культура стала привлекательнее высоких зарплат и гибкого графика (исследование HR-холдинга Ventra)

Корпоративная культура с элементами уважения и поддержки теперь является более важным фактором для сотрудников, чем высокая зарплата или гибкий график работы. Согласно результатам исследования, работники все больше ценят атмосферу доверия, открытости и уважения в компании. А удержать сотрудника, по мнению бизнеса, лучше всего повышением в должности или расширением его функционала.



Прочитать

Можно отметить также журналистский прием «подсветки» основных идей и цитат экспертов, позволяющий подчеркнуть авторитетность и экспертность материалов.

Таким образом, контент на сайте «Культурный диалог ПСБ» отвечает целям и задачам информационно-аналитического сайта о банковской корпоративной культуре: 1) структурирует материал по модулям, 2) использует различные жанры, визуальные элементы и мультимедийные инструменты, 3) информирует, обучает и вовлекает читателей в корпоративную коммуникацию. И первоочередную роль в этом играет комплекс журналистских приемов к подаче материала, которые обеспечивают соответствие сайта актуальным требованиям, предъявляемым к цифровым медиапроектам. В результате информационно-аналитический сайт «Культурный диалог ПСБ» объединил в себе возможности журналистики и новых медиа, продемонстрировав баланс между информацией, аналитикой и вовлеченностью аудитории.

Список литературы

1. Алёшина, И. А. Паблик рилейшнз для менеджеров: учебник. – М.: ИКЦ «МарТ», 2002. – 480 с.
2. Вартанова, Е. Л. Экономика СМИ / Е. Л. Вартанова. – М.: МГУ, 2016.
3. Дзялошинский, И. М. Репутация и имидж в системе медиакommunikаций. – М.: Аспект Пресс, 2015. – 272 с.
4. Засурский, Я. Н. Информационное общество и средства массовой информации. – М.: Издательство МГУ, 2007. – 320 с.
5. Корконосенко, С. Г. Основы журналистики: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 416 с.
6. Фомбрун, Ч. Репутация корпорации: создание, измерение и управление. – М.: Олимп-Бизнес, 2007. – 352 с.
7. Шкондина, О. Д. Корпоративные коммуникации в системе массовых коммуникаций: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2015. – 240 с.

МЕТОДИКА ДОПОЛНЕНИЯ КАК СПОСОБ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Брискер М.В., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В современной психолингвистике особое место занимают экспериментальные методы, направленные на выявление механизмов речевой деятельности, языковой компетенции и процессов порождения и понимания речи. Одним из таких методов является методика дополнения, которая широко применяется для изучения когнитивных и языковых процессов, лежащих в основе речевого поведения индивида [4]. Эта методика позволяет получить данные о структуре языкового сознания, особенностях семантической организации ментального лексикона и стратегиях языковой обработки информации.

Методика дополнения представляет собой экспериментальный приём, при котором испытуемым предлагается незавершённый языковой материал – слово, словосочетание, предложение или текст, – требующий продолжения или завершения. В зависимости от целей исследования дополнение может носить свободный или ограниченный характер. В первом случае участнику предоставляется возможность произвольно завершить стимул, во втором – дополнение осуществляется в рамках заданных грамматических, семантических или прагматических ограничений [2].

Истоки методики дополнения восходят к работам в области ассоциативной психологии и экспериментальной лингвистики. В психолингвистике данный метод получил развитие благодаря его способности выявлять вероятностные характеристики языковой системы и отражать закономерности речевого прогнозирования [8]. Процесс дополнения незавершённого высказывания предполагает активизацию языкового опыта испытуемого, его знаний о нормах языка и коммуникативных ожиданиях, что соответствует представлениям о языке как вероятностной и динамической системе [1].

Одним из наиболее распространённых вариантов является методика дополнения предложений. Испытуемым предлагается начальная часть предложения, которая может быть семантически или синтаксически неоднозначной. Анализ полученных продолжений позволяет исследователю выявить доминирующие интерпретационные стратегии, предпочтительные синтаксические конструкции и особенности семантического прогнозирования [9]. Подобные исследования подтверждают положение о том, что понимание предложения основано на взаимодействии формальных правил и языкового опыта.

Методика дополнения широко используется при изучении процессов порождения речи, поскольку позволяет реконструировать этапы перехода от коммуникативного намерения к языковой реализации высказывания [7]. В этом контексте дополнение незавершённых структур отражает механизмы планирования речи и выбор языковых средств в условиях неполной информации.

Методика дополнения применяется также для исследования лексико-семантических связей. Дополнение слова или словосочетания позволяет выявить ассоциативные поля, степень закреплённости значений и культурно обусловленные компоненты языкового сознания [5]. В этом аспекте методика дополнения сближается с ассоциативным экспериментом, однако отличается большей ориентированностью на контекст и структурную организацию высказывания.

С методологической точки зрения методика дополнения представляет собой контролируемый психолингвистический эксперимент, направленный на выявление механизмов вероятностного прогнозирования и языковой обработки. Экспериментальная процедура, как правило, включает несколько этапов. На первом этапе осуществляется отбор и конструирование стимульного материала. Стимулы могут представлять собой начальные фрагменты предложений, словосочетания или отдельные лексемы, отобранные с учётом частотности, семантической прозрачности и синтаксической структуры. Важно обеспечить контролируемость переменных, таких как длина стимула, степень контекстуальной предсказуемости и наличие семантической или синтаксической неоднозначности.

На втором этапе проводится собственно эксперимент, в ходе которого испытуемым предлагается дополнить представленный стимул. Эксперимент может проводиться в письменной или устной форме, с ограничением или без ограничения по времени. Ограничение времени позволяет исследовать автоматизированные процессы языкового прогнозирования, тогда как отсутствие временных рамок даёт возможность анализировать более осознанные стратегии порождения высказывания. Дополнительно могут фиксироваться такие параметры, как латентное время реакции и количество исправлений, что расширяет интерпретационные возможности метода.

На этапе обработки данных ответы испытуемых подвергаются качественному и количественному анализу. Количественный анализ включает подсчёт частот повторяющихся дополнений, выявление доминирующих моделей продолжения и статистическую обработку распределений ответов. Качественный анализ направлен на интерпретацию семантических, синтаксических и прагматических характеристик полученных продолжений. Особое внимание уделяется выявлению типичных стратегий дополнения, отражающих вероятностную структуру языковой системы.

Методика дополнения допускает вариативность экспериментального дизайна и может быть интегрирована с другими психолингвистическими методами. В частности, она эффективно сочетается с ассоциативным

экспериментом, методами самооценки понимания и нейролингвистическими подходами. Такая интеграция позволяет сопоставлять поведенческие данные с нейрофизиологическими показателями и получать более полное представление о механизмах языковой обработки.

Важным методологическим аспектом является контроль влияния экстралингвистических факторов, включая возраст, уровень образования и языковой опыт испытуемых. В исследованиях билингвизма и усвоения второго языка методика дополнения позволяет выявлять различия в стратегиях языкового прогнозирования между группами испытуемых и оценивать степень автоматизированности языковых процессов.

Существенным преимуществом методики дополнения является её относительная простота в организации и гибкость в адаптации к различным исследовательским задачам. Это делает методику удобной для проведения масштабных исследований, в том числе в области усвоения второго языка [3].

Вместе с тем методика дополнения имеет и определённые ограничения. Полученные данные могут зависеть от уровня языковой подготовки испытуемых, их мотивации и индивидуальных когнитивных особенностей. Кроме того, интерпретация результатов требует тщательного статистического и качественного анализа, поскольку ответы испытуемых нередко отличаются высокой вариативностью, что характерно для языкового поведения в целом [6].

Таким образом, методика дополнения остаётся одним из эффективных и востребованных инструментов психолингвистических исследований. Она позволяет изучать как универсальные закономерности языковой обработки, так и индивидуальные различия в речевой деятельности. Современные исследования, интегрирующие методику дополнения с нейролингвистическими и корпусными подходами, открывают новые перспективы для комплексного анализа языка и мышления.

Список литературы

1. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. – 4th ed. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2012. – 304 p.
2. Clark H. H. Using Language. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 432 p.
3. Ellis N. C. Frequency effects in language processing // Studies in Second Language Acquisition. – 2002. – Vol. 24, № 2. – P. 143–188.
4. Harley T. A. The Psychology of Language: From Data to Theory. – Hove, East Sussex : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2014. – 568 p.
5. Jackendoff R. Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 477 p.
6. Kutas M., Federmeier K. D. Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event related brain potential (ERP) // Annual Review of Psychology. – 2011. – Vol. 62. – P. 621–647.
7. Levelt W. J. M. Speaking: From Intention to Articulation. – MIT Press, 1993. – 584 p.

8. Miller G. A. The Science of Words. – New York : Scientific American Library, 1991. – 276 p.

9. Townsend D. J., Bever T. G. Sentence Comprehension: The Integration of Habits and Rules // Computational Linguistics. – 2001. – Vol. 28. № 2. – P. 238-241.

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (НА КРАЕВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ ОРЕНБУРЖЬЯ)

Бузаева Я.А., канд. филол. наук,

Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

В условиях растущего интереса иностранных граждан к получению высшего образования в российских вузах становится всё более актуальной необходимость интеграции локального культурного компонента в процесс преподавания русского языка как иностранного. Эффективное освоение иностранных языков уже несколько десятилетий как отошло от популярного некогда лексико-грамматического подхода и предусматривает прежде всего подход коммуникативный. Мы убеждены, что успешная коммуникация на изучаемом языке, и тем более проживание в среде его носителей, невозможны без понимания социальных, культурных и исторических явлений. В связи с этим особенно актуальным становится введение элементов лингвокультуры в преподавание иностранных языков.

Лингвострановедение как междисциплинарный подход сейчас активно развивается и внедряется в процесс преподавания. Так, например, существует понятие «петербургский текст», введенное В.Н. Топоровым. Автор подчеркивал, что подобный текст это «зеркало города», с помощью которого «совершается ... пресуществление материальной реальности в духовные ценности» [7, с. 259]. В статье К.А. Роговой анализируется, каким образом в романе Д.А. Гранина «Мой лейтенант» город Ленинград становится не просто фоном для событий, а смысловой доминантой произведения и средством формирования персонажей. Такой подход к культурным и историческим компонентам способствует осмыслению единиц языка в широком контексте, который охватывает мировоззрение, ценности и традиции носителей [6].

Доминова Т.Н. описывает успешный опыт формирования лингвострановедческой компетенции у иностранных студентов, обучающихся в Санкт-Петербурге. При отборе материала для занятий автор предлагает соблюдать 4 принципа (соответствие уровню и программе обучения, коммуникативность, содержательность и лингвострановедческая ценность) и ряд критериев (частотность, интерес для студентов, актуальность и др.) [2].

Региональный компонент становится опорной точкой при создании учебных программ в целом ряде учебных заведений. Так, работа по формированию лингвокраеведческой компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный, ведется на лингвокраеведческом материале Хабаровского края [4, 5], Чувашии [1], Бурятии [8], Иркутской области [9], Урала [3] и других регионов.

Лингвокультура Оренбургской области также обладает большим методическим потенциалом и неизменно вызывает интерес иностранных студентов, изучающих русский язык. Так, индийские студенты Оренбургского государственного медицинского университета с большим энтузиазмом посещают экскурсии в музеях и исторических местах, в культурном комплексе «Национальная деревня», в парке «Салют, Победа!» и др. Опыт показывает, что в занятия русским языком как иностранным можно успешно интегрировать оренбургские тексты, содержащие элементы местной лингвокультуры.

Для студентов уровня А1-А2, что соответствует элементарному и базовому сертификационным уровням в российской системе, мы составили текст про ландшафтный парк «Луна», расположенный в Шарлыкском районе области. За основу был взят текст с сайта парка, но он был адаптирован с учетом уровня студентов:

Текст для уровня А1-А2 Парк «Луна»

Парк «Луна» располагается в посёлке Луна Шарлыкского района Оренбургской области. В парке и вокруг него очень много деревьев и холмов. Это очень живописное место! Большой красивый пруд делает парк уникальным.

В парке можно увидеть животных, которые живут в комфортной естественной среде. Здесь свободно гуляют павлины, лебеди, утки, лоси, олени. Но кормить их запрещено.

На территорию парка разрешен вход со своей едой, также у нас открыто летнее кафе прямо у пруда.

Визитная карточка парка – древнерусский стиль зданий. Туристы называют парк "местные Кижы".

Время работы: парк открыт ежедневно с 09:00 до 21:00

Стоимость билета: цена билета для одного человека 600 рублей, детям до 3-х лет бесплатно. Доступна наличная и безналичная оплата.

В парке доступны развлечения: катамараны, SUP-борды, квадроциклы, тир.

1. Предтекстовый этап. Задачи упражнений на данном этапе – снять лексические трудности, усилить мотивацию к чтению, развить языковую догадку.

1.1. Работа с лексикой

Прочитайте слова. Объясните их значение. При необходимости используйте словарь: *посёлок, живописный, пруд, визитная карточка, территория, древнерусский стиль, наличная / безналичная оплата, среда, запрещено, разрешён, Кижы.*

1.2. Предположение по заголовку. Ответьте на вопросы: Как вы думаете, что это за место – парк «Луна»? Где он находится? Что можно делать в этом парке?

2. Текстовый этап. Студенты читают текст слух. На данном этапе преподаватель контролирует понимание прочитанного и помогает студентам в случае затруднений.

2.1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы: Где находится парк «Луна»? Почему туристам нравится парк «Луна»? В парке есть животные? Если да, то какие? Какие развлечения есть в парке? Можно ли приносить свою еду в парк? В какое время он открыт? Сколько стоит билет?

2.2. Отметьте, верны ли следующие утверждения.

1. Парк «Луна» находится в городе Оренбурге.
2. В парке есть пруд.
3. Животных в парке можно кормить.
4. В парк нельзя приносить свою еду.
5. Парк открыт каждый день.
6. Детям до 3 лет билет покупать не нужно.
7. В парке находятся современные здания.
8. В парке есть интересные развлечения.

3. Послетекстовый этап. На данном этапе происходит интеграция репродуктивных и продуктивных навыков обучающихся, т.е. говорения и письма. Индивидуально или в небольших группах студенты отвечают на вопросы: Хотели бы вы посетить парк «Луна»? Почему? Какие парки или природные места есть в вашей стране? Что вам больше нравится: активный отдых или прогулки на природе?

Студенты могут использовать новую лексику и грамматические конструкции для составления собственного текста, подобного прочитанному. Преподаватель может предложить обучающимся составить небольшой рекламный текст про парк в их родном городе или регионе, а также написать письмо или сообщение другу с предложением посетить парк «Луна» в Оренбургской области.

Помимо указанных упражнений, на основе текста про парк «Луна» можно разработать ряд заданий на отработку грамматики: вставить слова *запрещено, разрешено, можно, нельзя* (В парк _ приносить свою еду); поставить слова в правильную форму в предложном падеже (Парк находится в посёл_) и родительном падеже (Вокруг парка много холм_); ответить на вопросы, используя числительные (Во сколько открывается парк?); написать числительные словами (Парк открыт с 9:00 до 21:00) и т.д.

В дополнение к материалам урока предлагается использовать презентацию с фотографиями парка, что способствует активизации вербального и образного каналов получения информации, а также лучшему усвоению нового лексического и грамматического материала. Помимо этого, ландшафтный парк «Луна» находится недалеко от Оренбурга, что может мотивировать студентов совершать однодневные путешествия и исследовать область.

Текст для уровня А2-В1 «Оренбургский пуховый платок»

Оренбургский пуховый платок – это символ Оренбургской области. Платки делают вручную из очень тонкого козьего пуха – благодаря этому изделия получаются лёгкими и очень тёплыми.

История платка насчитывает более 300 лет. Ремесло зародилось в Оренбургской области в 18 веке. Когда-то пуховый платок носили мужчины – он защищал казаков от пронизывающего ветра и сурового мороза. Но со временем платок стал изящным женским аксессуаром. В 1851 году оренбургский пуховый платок был представлен на Международной выставке в Лондоне, а затем в Брюсселе и Париже. Именно там о наших красивых платках узнал весь мир!

Пуховые платки бывают разных типов. Для повседневной носки зимой есть тёплая шаль. Для важных мероприятий – ажурные «паутинки» и тонкие палантины. Мастерицы говорят, что качественная «паутинка» должна проходить через обручальное кольцо или помещаться в гусином яйце.

Уникальный козий пух можно получить только в Оренбургской области. В другом климате пух становится толще и грубее. Пуховый платок есть в гардеробе многих знаменитостей: Мадонны, Фёрджи, Монтсеррат Кабалье, Катрин Денёв и других.

Все оренбуржцы гордятся пуховым платком, потому что его уникальные узоры и высокое качество стали частью культуры региона.

1. Предтекстовый этап.

1.1 Ответьте на вопросы: Что такое платок? Как его носят? Какие традиционные ремесла есть в вашей стране? Почему какие-то вещи и предметы становятся символами страны или области?

1.2 Объясните значение слов, используя словарь или обратившись к преподавателю: *аксессуар, узор, выставка, символ, козий пух, качество, изящный, вручную, ремесло, повседневный.*

2. Текстовый этап.

2.1 Прочитайте текст. Ответьте на вопросы: Как делают платки? Сколько лет этому ремеслу? Кто раньше носил пуховые платки? Как во всем мире узнали про Оренбургский пуховый платок? Какие типы платков бывают? Как понять, что платок качественный? Можно ли получить козий пух в другом регионе? Знаменитые люди носят Оренбургский пуховый платок?

2.2. Верны ли следующие утверждения: Для оренбургского пухового платка нужна овечья шерсть. Ремесло зародилось более 300 лет назад. Пуховый платок всегда носили только женщины. Оренбургский пуховый платок впервые был показан на выставке в Лондоне. Настоящая «паутинка» очень тяжелая и толстая. Козий пух для платка можно найти только в Оренбургской области.

3. Послетекстовый этап.

3.1 Обсудите в парах или в группе: Вы бы хотели иметь Оренбургский пуховый платок? Он бы понравился вашей семье и друзьям? Какие символы есть в вашей стране или регионе? Что делает их уникальными?

3.2 Напишите рассказ о традиционном ремесле вашего региона (Что это за ремесло? Где и когда оно зародилось? Кто им занимается – мужчины или женщины? и т.д.).

В рамках данного занятия, помимо овладения новой лексикой и грамматическими конструкциями, возможно интегрировать языковую и культурную составляющие, что, как правило, находит живой эмоциональный отклик у иностранных обучающихся. Усилить его можно наглядной демонстрацией оренбургского пухового платка, а также последующим посещением одноименной галереи на улице Володарского в центре Оренбурга.

Очевидно, что оренбургский текст обладает большим лингвокраеведческим потенциалом, который можно успешно реализовать на занятиях русским языком как иностранным.

Список литературы

1. Анисимова, И.Н. О важности краеведческих знаний при обучении русскому языку как иностранному (из опыта использования элементарного лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка слушателям подготовительного отделения Чувашского государственного университета) / И.Н. Анисимова, О.А. Петрова // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 223-227.

2. Доминова, Т.Н. Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки. / Т.Н. Доминова / автореф. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.

3. Евтюгина, А.А. Теория и практика разработки лингворегионоведческого словаря Урала для развития коммуникативной компетенции иностранных студентов / А.А. Евтюгина, К.И. Туева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 1. – С. 71-77.

4. Пылкова, А.А. Коммуникативный электронный словарь-справочник по русскому языку как иностранному с учетом регионального компонента (на топонимическом материале Хабаровского края) / А.А. Пылкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 2. – С. 576-582.

5. Пылкова, А.А. Обучение русскому языку как иностранному на довузовском этапе с использованием регионального компонента (на основе ономастического материала Хабаровска и аутентичных текстов дальневосточных авторов) / А.А. Пылкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 5. – С. 320-327.

6. Рогова, К.А. О «петербургском тексте» в современной художественной литературе (опыт анализа целого текста) / К.А. Рогова // Мир русского слова. – 2013. – № 1. – С. 77-85.

7. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: избранное / В. Н. Топоров. – Москва : Прогресс : Культура, Б. г. (1995). – 621 с.

8. Цыреновна, Т.Л. К вопросу о лингвокраеведческой направленности обучения русскому языку как иностранному / Т.Л. Цыреновна // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – Т. 14. – № 4 (49). – С. 597-606.

9. Чупановская, М.Н. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурный комментарий краеведческого материала Иркутской области) / М.Н. Чупановская, Т.Б. Маклакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 3. – С. 348-352.

КОМПОНЕНТЫ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

**Волкова Е.А., Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Количество современных лингвистических исследований, направленных на изучение интернет-коммуникации неустанно растет, что объясняется непосредственным влиянием интернета на общество и язык. Коммуникация в интернет-пространстве концентрируется вокруг определенной тематики (тематически связна), ситуативно обусловлена, социально ориентирована, динамична, а также обладает неоднородной структурированностью, что позволяет выделять интернет-коммуникацию в отдельный тип дискурса – интернет-дискурс [4].

Вслед за Н.А. Ахреновой, мы понимаем *интернет-дискурс* как процесс создания текста с учетом прагматических, социокультурных, психологических факторов, а также как целенаправленное социальное взаимодействие людей и их взаимодействие в рамках происходящих в коммуникации когнитивных процессов [1].

Интернет-дискурс является отражением текущей лингвистической реальности: среди всех источников средств массовой информации именно интернет аккумулирует в себе наиболее актуальные, быстрые и разносторонние реакции на общественные события. Более того, именно интернет стал приоритетным инструментом общения людей, расширяя возможности социального взаимодействия, что увеличивает потребность в исследовании интернет-дискурса как одного из проявлений институционального типа дискурса.

В.И. Карасик называет интернет-дискурс одной из разновидностей институционального дискурса, определяя последний как конвенциональное, культурно-обусловленное, нормативное речевое воздействие людей, имеющих определенные социально-значимые роли в пределах некоего поля, созданного специально для удовлетворения потребностей общества [3]. Таким образом, интернет-дискурс отражает общественные установки и актуальные социальные мировоззрения и бытует в сети интернет, т. е. проявляет ключевые признаки институционального дискурса.

Рассмотрим интернет-дискурс с точки зрения компонентов институционального дискурса, выделяемых В.И. Карасиком: 1) участники, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности, 5) стратегии, 6) ключевой концепт, 7) тематика, 8) дискурсивные формулы, 9) прецедентные тексты, 10) жанры [3].

Участниками интернет-дискурса являются все пользователи сети Интернет. Они могут быть как индивидуальными (отдельный пользователь, блогер, эксперт и т.п.), так и коллективными (форум, сообщество). Пространственно-временные характеристики пользователя меняются от

участника к участнику: логично, что индивидуальный пользователь проводит иное время в интернет-пространстве, нежели коллективные участники, т.е. участник интернет-дискурса как его компонент обуславливает различия хронотопа.

Хронотопом, т.е. пространственно-временными координатами общения, является любое удобное для пользователей время и место получения информации. И.Н. Розина отмечает, что полное совпадение координат времени и пространства проявляется в чатах, одновременное, но географически отдаленное общение в веб-форумах и гостевых книгах, тогда как коммуникация в разные время и локации возможна с помощью электронной почты [6].

Участники интернет-дискурса определяют не только его хронотоп, но и *цели*. В дискурсивной лингвистике традиционно выделяются такие цели как сбор информации, общение, размещение информации для виртуальной аудитории, проведение видеоконференций [8]. Среди иных целей интернет-дискурса называют также третичную социализацию как интериоризацию ценностей и паттернов поведения, которые приняты в определенном интернет-сообществе, сетевую инкультурацию как процесс усвоения традиций, мировоззрения, ценностей и норм сетевой культуры, саморепрезентацию как реализацию участником интернет-дискурса стремления к публичности и общественному признанию, развлечение как уход от повседневности [5].

Специфика интернет-коммуникации (включающая особенности участников, цели и хронотопа общения) приводит к выделению отдельных *ценностей* интернет-дискурса, которым пользователи следуют сознательно или интуитивно. К ценностям интернет-дискурса прежде всего относят виртуальность и глобальность [8], а также неограниченную доступность и скорость получения информации и установки контактов, анонимность, отсутствие временных и пространственных границ, демократичность общения и свободу самовыражения [5].

Цели интернет-дискурса достигаются его участниками посредством выбранных стратегий. К *стратегиям* интернет-дискурса относят самопрезентацию, формирование эмоционального настроения адресата, убеждение, манипуляцию и мистификацию [8], а также организующую, поисковую, позиционирующую, объясняющую, оценивающую, содействующую и дискредитирующую [5].

Сюжетно-содержательная структура создается посредством концептов, обладающими генеративной силой и концентрирующей смыслы вокруг себя [9]. Среди *ключевых концептов* интернет-дискурса выделяют такие концепты, как «компьютер», «Интернет», «пользователь», «средство интернет-коммуникации», «создатель интернет-коммуникации» [5].

Исходя из увлечений участников дискурса, интернет-дискурс имеет в качестве *тематик* различные области и сферы интересов пользователей: искусство, политика, культура, литература, экономика, бизнес и т.п. Разумеется, каждая тематика накладывает отпечаток на речевые стили, которые находят свое выражение в дискурсивных формулах.

Р.С. Сошникова определяет *дискурсивные формулы* как некоторые функционально-детерминированные речевые обороты, свойственные общению в определенной социальной группе, а также языковые единицы лексического, морфологического, синтаксического уровней [7]. Соответственно, к дискурсивным формулам интернет-дискурса можно относить термины, устойчивые выражения и обороты, шутки и т.п., присущие данной сфере коммуникации. Такие дискурсивные формулы понятны участникам по умолчанию в следствие прецедентности текстов дискурса.

Прецедентными в интернет-дискурсе мы вслед за О.В. Лутовиновой называет те тексты, которые направлены на выявление различий в ценностях, взглядах, образе действий коммуникантов в процессе реального и виртуального взаимодействия [5]. Прецедентные тексты интернет-дискурса варьируются в зависимости от жанра: например, прецедентными текстами смеховых жанров можно считать пародии, байки и анекдоты.

Вопрос *жанровой классификации* интернет-дискурса носит неоднозначный характер. Так, О.В. Лутовинова выделяет дискурсообразующие и дискурсоприобретенные жанры. Критерий структурности и композиционности текста дискурса позволяет, по мнению автора, различать дискурсивные жанры «на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых можно выделить канонические (прототипические) единицы». Данную группу исследователь предлагает обозначать как дискурсообразующие жанры. К ним относятся посты, чаты, электронные письма, блоги, смс и др. В отличие от первой группы критерием выделения дискурсоприобретенных жанров является интенциональное своеобразие высказывания: определяющей характеристикой любого речевого жанра является интенция, которая основывается на определенных стереотипах речевого поведения, реализуется в определенных стереотипных действиях или через определенную последовательность типичных действий в стандартной – для соответствующего типа дискурса – форме, и становится ключевым моментом дискурсоприобретенного жанра. Среди таковых называются сетевой флирт, спам, виртуальный роман и др. Иными словами, к дискурсообразующей категории относятся все тексты, размещенные в сети интернет, которые порождают сам дискурс. Дискурсоприобретенные черты реализуются в адаптации уже существующих речевых образцов к условиям интернет-дискурса [5].

Выделение жанров дискурса осуществляется чаще всего на основе его видов (см. работы Л.Ю. Шипициной). Таким образом выделяются персональный (персональные межличностные или групповые чаты, личные веб-страницы, блоги, форумы, электронные письма, социальные сети), политический (политические веб-страницы, блоги, чаты и форумы), юридический (веб-страницы юридических фирм, форумы юридической тематики), деловой (сайты фирм, деловые электронные письма, интернет-магазины), рекламный (веб-баннеры, рекламные рассылки, контекстная и всплывающая реклама), массово-информационный (сайты сетевых СМИ и

новостных агентств), педагогический (академические сайты, форумы, чаты) дискурсы [10].

Жанры интернет-дискурса могут выделяться и на основе коммуникативных функций. Так, Л.Ю. Щипицина рассматривает информативные жанры, которые используются для публикации и получения информации (институциональные сайты, веб-страницы новостных агентств и сетевых СМИ, поисковые системы, онлайн-энциклопедии, каталоги, списки рассылки, электронные библиотеки и архивы), директивные жанры, побуждающие реципиентов к каким-либо действиям (веб-реклама, коммерческие и частные объявления, интернет-магазины и аукционы), коммуникативные жанры, целью которых является удовлетворение потребностей в коммуникации и соблюдении этикетных норм (чат, электронные письма, новостные группы, форумы, социальные сети), презентационные жанры, помогающие пользователям выражать себя и представлять свои данные или произведения (личные сайты и блоги), эстетические жанры, реализующие художественную, творческую и эстетическую цели (сетевой роман, фанфикшн), развлекательные жанры, нацеленные на получение удовольствия от выполнения определенных коммуникативных действий (многопользовательские миры и игры) [10].

Соотношение жанров интернет-дискурса с коммуникативными сферами приводит к выделению таких жанровых групп как общеинформационные жанры или жанры компьютерных новостей (сайты новостей, PR-сайты), научно-образовательные и специальные информационные жанры (интерактивные учебные курсы, рефераты, научные публикации, онлайн-конференции, электронные словари), художественно-литературные жанры (аннотации, рецензии, электронные библиотеки) и жанры, посвященные неспециальному, непрофессиональному общению (виртуальные игры, живые электронные дневники, чаты, гостевые электронные книги, почтовая переписка), деловые и коммерческие жанры (рекламные объявления, корпоративные сайты, баннеры и т.д.) [2].

Британский лингвист Д. Кристалл приравнивает жанры интернет-дискурса к ситуациям использования сети Интернет, к той цели, с которой пользователь становится участником интернет-дискурса. Исследователь выделяет электронную почту, синхронные и асинхронные чаты, виртуальные миры, веб-тексты (электронные тексты с гипер- и линейной структурой) [11].

Проведенный анализ и описание интернет-дискурса позволяет представить следующую типологию компонентов интернет-дискурса как институционального:

- участники: индивидуальные или коллективные;
- хронотоп: любое время и локация, удобные для участников дискурса;
- цели: сбор информации, общение, размещение информации, проведение видеоконференций, социализация, инкультурация, саморепрезентация и развлечение;

- ценности: виртуальность, глобальность, неограниченную доступность, скорость коммуникации, анонимность, отсутствие временных и пространственных границ, демократичность общения и свобода самовыражения;

- стратегии: самопрезентация, формирование эмоционального настроения, убеждение, манипуляция, мистификация, организация, поиск, позиционирование, объяснение, оценка, содействие и дискредитация.

- ключевые концепты: компьютер, интернет, пользователь;

- тематики: сферы интересов участников интернет-дискурса;

- дискурсивные формулы: термины, устойчивые выражения и оборот и т.п.;

- прецедентные тексты: пародии, байки, анекдоты, мемы и т.п.;

- жанры: посты, чаты, электронные письма, блоги, смс, сетевой флирт, спам, виртуальный роман, форумы, социальные сети, веб-страницы, веб-баннеры, реклама, академические сайты, онлайн-энциклопедии, каталоги, электронные библиотеки и архивы, интернет-магазины, фанфикшн, многопользовательские миры и игры, аннотации, рецензии, электронные библиотеки, электронные дневники.

В заключении отметим, что интернет-дискурс требует глубокого осмысления, включая лингвистическую и социологическую точки зрения, вследствие доминирования интернет-коммуникации среди форм социального взаимодействия. Несмотря на уже существующие обширные исследования, посвященные вопросам интернет-дискурса, комплексное и систематизированное описание его основных компонентов, формирующих структуру и функциональность, остается актуальной задачей современной лингвистики и дискурс-анализа.

Список литературы

1. Ахренова, Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Ахренова. – М., 2009. – 35 с.

2. Иванов, Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации / Л.Ю. Иванов // Культура русской речи. М.: Флинта : Наука, 2003. С. 791–793.

3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

4. Комарова, Ю. А. Понятие дискурса в современной лингвистической науке / Ю. А. Комарова // Коммуникативная лингвистика: вчера, сегодня, завтра / под ред. Р. С. Сакиевой. – Армавир: Изд-во Армавирского лингвистического университета, 2005. – С. 92-96.

5. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О. В. Лутовинова. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 477 с.

6. Розина, И.Н. Общение в единой образовательной среде или учебная компьютерно-опосредованная коммуникация / И.Н. Розина // *Educational Technology & Society*. – 2003. – № 6 (2). – С. 124-132.
7. Сошникова, Р. С. Проектная заявка как элемент делового дискурса / Р.С. Сошникова // *Известия Самарского научного центра РАН*. 2009. №4-5. – С.1320-1326.
8. Трепак, Я.В. Лингвостилистические и когнитивно-прагматические характеристики дискурса академической блогосферы: дис канд. филол. наук: 10.02.04 / Я.В. Трепак. – М., 2016. – 226 л.
9. Шейгал, Е.И. Концепты и категории дискурса / Е.И. Шейгал // *Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс: сб. науч. тр.* – Волгоград: Парадигма, 2006. – С. 24-39.
10. Щипицина, Л.Ю. Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции / Л.Ю. Щипицина // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. №114. – С.171-178.
11. Crystal, D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press. 2001. 275 p.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ШУТОК О КОРОНАВИРУСЕ

Волкова Е.А., Гумирова К.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Эпидемия коронавируса затронула каждую страну и каждого человека, тем самым повлияв и на все сферы жизнедеятельности. В это нелёгкое время стали развиваться медицина, экономика, журналистика и, несомненно, лингвистика. Пандемия привела к созданию новой лексики, интернет заполнили шутки и каламбуры о новых реалиях, к которым пытались привыкнуть люди.

Как отмечает М.И. Мальсагова, в условиях социальных запретов (таких как посещение массовых мероприятий, нахождение в замкнутом пространстве без гигиенических масок и т.п.) коммуникация приобрела глобальный интернациональный характер. Поскольку внеязыковая ситуация во всем мире стала схожей, появление аналогичных ситуаций и форм в разных языках неудивительно [5]. Актуальность исследования определяется тем, что сложившаяся ситуация во всём мире объединяла людей, в числе прочего, юмором в интернете, который увеличивал свою аудиторию путем перевода на разнообразные языки.

Объектом данного исследования являются шутки на тему коронавирусной инфекции, а предметом исследования – лексические трансформации, использованные при их переводе.

Целью исследования выступает анализ использования лексических трансформаций при переводе шуток о Covid-19.

Объект, предмет и цель исследования обусловили выдвижение следующих задач: 1) рассмотреть теоретическую основу перевода и лексических трансформации, 2) перевести шутки об эпидемии, найденные в интернет-пространстве, 3) проанализировать лексические трансформации, задействованные при переводе.

Материалом исследования послужили шутки на тему коронавируса, найденные методом сплошной выборки в англоязычном интернет-пространстве.

Согласно первой задаче исследования, рассмотрим понятие *перевод*.

Исследователь А.Ф. Фёдоров утверждал, что перевод – это процесс и результат переводческой деятельности с исходного языка на переводящий [1]. Для А.Д. Швейцера перевод представляет собой двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, в то время как В.С. Виноградов считал, что перевод – это особая разновидность словесного искусства [1].

Представленные концепции не противоречат, но дополняют общее понимание перевода.

Перевод может осуществляться при помощи различных лексических трансформации. Лексические трансформации помогают достичь адекватности перевода, чтобы перевод был не просто «точным», но и доступным для всех реципиентов, зачастую жертвуя эквивалентностью.

Л.С. Бархударов отмечает, что лексическая трансформация предполагает замену отдельных лексических единиц, не являющихся прямыми словарными эквивалентами исходных единиц. Взятые вне контекста, они имеют иное значение. В качестве основных исследователь называет конкретизацию, генерализацию и причинно-следственную замену.

Конкретизацией исследователь называет замену слова или словосочетания исходного языка (ИЯ) с более широким референциальным значением словом или словосочетанием переводящего языка (ПЯ) с более узким значением. Использование конкретизации обуславливается отсутствием единой лексической единицы в языке перевода.

Генерализация – явление, обратное конкретизации – замена единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более широким значением. Эта трансформация может быть использована, когда в ПЯ нет слов с конкретным значением или переводчик делает выбор в пользу стилистических соображений.

В процессе перевода могут использоваться лексические замены, основанные на причинно-следственных связях, при которых лексические единицы ИЯ заменяются при переводе единицами ПЯ и объясняют при этом причину действия или состояния [1]. Следовательно, отклонения от буквального значения в переводе обуславливаются контекстуальными факторами.

К вышепредставленному перечню лексических трансформаций В.Н. Комиссаров также добавляет модуляцию (или смысловое развитие), представляющую собой замену лексической единицы единицей ПЯ, значение которой логически выводится из значения исходной единицы [3].

Помимо упомянутых выше лексических трансформаций, Л.С. Бархударов выделяет приём лексического добавления, опущение, транскрипцию и транслитерацию.

Приём лексического добавления – это переводческая трансформация, которая подразумевает введение дополнительных слов и обуславливается формальной невыраженностью семантических компонентов словосочетания в исходном языке. При переводе нередко возникает необходимость введения дополнительных слов из-за различий языковых структур.

Приём опущения (противоположный приёму добавления) подразумевает, что при переводе опускаются те слова, которые являются семантически избыточными и опущение которых не повлияет на смысловое содержание переведённого текста. Одним из примеров избыточности являются пары синонимов, т.е. слова одинакового или близкого референциального значения.

Транскрипцией является фонетическое воссоздание звуковой формы иноязычного слова, такая трансформация нацелена на передачу звучания слова, сделав его произносимым и узнаваемым для носителя переводимого языка.

В то время как транслитерацией называется побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка. Главная задача при использовании транскрипции – передать графическую форму слова.

Исследователь подчёркивает, что и транскрипция и транслитерация применяются при переводе имён собственных, названий компаний и для передачи реалии. Но стоит учитывать узусы и влияние традиций, таких как традиционные соответствия для имён монархов и устоявшиеся географические названия [1].

Д.Н. Билалова даёт следующее определение калькированию: калькирование предусматривает буквальный перевод лексических единиц исходного языка перенесённых в другой язык. Кальки образуются с использованием средств самого языка перевода [2].

Следует отметить, что Я.И. Рецкер выделяет ещё один вид лексической трансформации – целостное преобразование, что является определённой разновидностью смыслового развития [7]. Таким образом, преобразование происходит не по определённым компонентам, а целостно во внутренней форме любого отрезка речевой цепи – от отдельного слова до целого предложения. В итоге, видимая связь между структурами ИЯ и ПЯ уже не прослеживается.

Возможны случаи, когда перевод осуществляется с использованием двух и более лексических трансформаций.

Следующей задачей нашего исследования было рассмотреть возможность использования лексических трансформаций для перевода юмора о Covid-19.

В качестве первого примера проанализируем данную шутку: «*What did you call a package on your front porch in 2020 and early 2021? A day's outing*» [8]. Дословный перевод словосочетания *day's outing* означает *дневная прогулка*. Однако при переводе данного словосочетания средствами эквивалента в ПЯ теряется его юмористический окрас. С целью сохранения прагматики высказывания мы предлагаем перевод, выполненный посредством переводческой модуляции с метонимической связью: «*Как называли посылку на крыльце в 2020 и в начале 2021? Событие дня*». Таким образом, для лучшего понимания русскоязычными реципиентами словосочетание *a day's outing* было нами заменено на «событие дня», т.к. в условиях полной изоляции для людей получение посылки являлось единственным отличительным событием в повседневной жизни, и поэтому считалось событием дня.

Однако помимо модуляции данная шутка может быть переведена средствами генерализации: «*Как называли посылку у двери в 2020 и в начале 2021? Событие дня*». В данном примере *your front porch* (передняя часть крыльца) преобразовывается в более широкое соответствие *у двери*. Генерализация в этом случае используется с целью заменить культурно-специфический элемент через подбор понятного и очевидного аналога.

В качестве следующего примера рассмотрим следующую шутку: «*What was the name of the first person to get covid? Ah Chu*» [9]. В этом примере наглядно иллюстрируется звукоподражание: имя и фамилия человека *Ah Chu* произносится схожим образом со звуком чихания. Для передачи прагматического потенциала данной шутки и сохранения юмористического эффекта применяется транскрипция с элементами транслитерации: *Как звали человека, впервые заболевшего ковидом? Аа-Чу*. В итоге, благодаря межъязыковой схожести физиологического процесса, нам удаётся сохранить звукоподражательную природу имени, имитирующую звук чихания, и не утратить юмористический окрас при переводе.

Рассмотрим шутку: «*What was the main component of covid jokes? They were tasteless*» [9]. Мы предлагаем следующий вариант перевода: «*Что являлось основой шуток о ковиде? Их безвкусыность*». Таким образом, нами были использованы конкретизация и генерализация одновременно. Слово *tasteless* кроет в себе двойную семантику, под ним понимается как что-то *безвкусное*, так и *потеря вкуса*, что являлось одним из главных симптомов и следствий заболевания коронавирусом. В данном случае мы сужаем значение исходной лексической единицы с широкой семантикой до лексической единицы с конкретным и узким значением, т.е. применяем конкретизацию. Одновременно с этим мы используем вторую лексическую трансформацию – генерализацию: словосочетание *the main component* в нашем варианте представлено существительным *основа*, выражающим более общее понятие, т.е. конкретная лексическая единица была заменена на общую, с широким значением.

Рассмотрим шутку, основанную на именах собственных: «*I hope the weather is good tomorrow for my trip to Puerto Backyarda. I'm getting tired of Los Livingroom*» [9]. В данном примере иллюстрируется совмещение географических названий и локаций в доме (*Puerto Backyarda = Puerto Rico + backyard, Los Livingroom = Los Angeles + living room*), при котором создается юмористический эффект, отражающий невозможность передвигаться за пределы дома во время эпидемии Covid-19. Для перевода данной шутки мы воспользовались калькированием: «*Надеюсь, завтра погода не испортит мою поездку в Пуэрто Задворье. Я уже устал от Лос-Гостиной*». В результате фраза переведена с малейшими изменениями, но при этом передаётся изначальный замысел и не теряется шутка. Отметим, что в нашем примере перевода была также использована еще одна лексическая трансформация – добавление. С целью более подробного выражения мысли нами была введена конструкция *не испортит мою поездку*.

Шутка «*I'm so excited – it's time to take out the garbage. What should I wear?*» [9] может служить примером использования приема лексического добавления при переводе. В этой шутке выражены ожидание и гиперболизированное нетерпение перед тем, как выйти на улицу и вынести мусор. Для выражение высоко эмоциональной фразы *I'm so excited*, мы используем приём лексического добавления: «*Я так долго ждал этого*

момента! – наконец-то пришло время выносить мусор. Что же мне надеть?» Таким образом, при помощи добавления мы усилили состояние ожидания и контраст между повседневной, бытовой ситуацией и ажиотажем перед ней.

Заключительным примером использования лексических трансформаций при переводе шуток о коронавирусе может служить следующий текст: «*I need to practice social-distancing from the refrigerator*» [9]. Во время карантина люди были вынуждены проводить все время дома, из-за чего увеличивалось количество приемов пищи, что и стало очередной темой юмористического контента. В одном из наших вариантов перевода этой шутки задействовано целостное преобразование: «*Мне нужно практиковать самоизоляцию от холодильника/Мне нужно держаться подальше от холодильника*». Происходит преобразование не одного слова, а целых словосочетания, осуществляется это с целью добиться адекватности перевода с учётом передачи того же самого смысла, что и в оригинале: *to practice social-distancing* – *практиковать самоизоляцию/держаться подальше*. Другим вариантом перевода может оказаться калькирование: «*Мне нужно практиковать социальное дистанцирование от холодильника*», так как словосочетание *социальное дистанцирование* стало устойчивой калькой в ПЯ.

Таким образом нами были проанализированы шутки, посвященные коронавирусной инфекции с точки зрения возможности и перевода с помощью лексических трансформаций.

Представленное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Лексические трансформации при переводе помогают передать оригинальный замысел автора;
- 2) С помощью использования лексических трансформаций переводчику удастся сохранить юмористический эффект при переводе;
- 3) При переводе шуток могут одновременно использоваться несколько лексических трансформаций.

В заключении отметим, что использование лексических трансформации при переводе юмора о Covid-19 имеет потенциал для дальнейших исследований и последующего анализа.

Список литературы

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – Ленанд, 2023. – 240 с.
2. Билалова, Д.Н. Калькирование как способ образования научно-технических терминов: на материале башкирского, русского и английского языков // Современное педагогическое образование. 2022. №3. – С. 157-159.
3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002. — 424с.
4. Гарбовский, Н.К. Теория перевода: учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.

5. Мальсагова, М.И., Пугоева, Л.М. Ментальное как репрезентация культурного опыта социума в период пандемии коронавируса // *Universum: филология и искусствоведение*, 2022. № 7 (97). – С. 8-11.

6. Нуралиева, Г. Теоретические основы перевода: понятие перевода, особенности профессии переводчика, функции перевода, роль перевода в современном мире // *Вопросы педагогики*. 2019. № 5-2. – С. 248-251.

7. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика : Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Р. Валент, 2007. – 244 с.

8. Reddit [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.reddit.com/r/dadjokes/comments/1bciowe/since_today_is_3_years_since_covid_was_declared_a/

9. Reddit [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.reddit.com/r/Jokes/comments/g03ctp/covid_humor/

УЗУАЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТЕРМИНОЛОГИИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

Волкова Е.А.¹, Шигаева А.А.²

**¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

**²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Современный мир является поликультурным пространством, в котором спорт становится одной из точек интернациональной коммуникации, поскольку общение в этой сфере выходит за пределы конкретного языка. Русский язык заимствует лексические единицы как бытовой, так и специализированной тематик, включая спортивную терминологию. Настольный теннис, зародившийся в Англии в XIX веке, является одним из самых популярных и распространенных видов спорта. Логично, что игра получала свое распространение одновременно со своей терминологией. Актуальность представленного исследования определяется фактом глобального характера настольного тенниса, межкультурной коммуникацией между участниками, вследствие чего в настоящий момент наряду с оригинальными русскими терминами теннисисты используют англоязычные заимствования. Однако вопрос о степени их узуальности по сравнению с имеющимися вариантами в русском языке остается нерешенным.

Объектом исследования является англоязычная терминология настольного тенниса в русском языке, а предметом исследования – узус терминов настольного тенниса англоязычного происхождения.

Целью данного исследования является выявление предпочтительных вариантов терминологии в настольном теннисе (среди англо- и русскоязычных вариантов).

Объект, предмет и цель исследования обусловили выдвижение следующих задач: 1) изучить теоретическую основу узуса и функционирования заимствований в языке; 2) рассмотреть заимствованные термины в лексике настольного тенниса; 3) сравнить узуальность англоязычных терминов с русскими аналогами среди воспитанников клуба.

Методами исследования явились анализ теоретической литературы, анкетирование, наблюдение за спортсменами и сравнительный анализ. Базой исследования явился клуб настольного тенниса «Факел-Газпром» г. Оренбург.

Согласно первой задаче нашего исследования рассмотрим термин заимствования.

Согласно традиционному лингвистическому подходу, заимствования представляют собой элемент одного языка, который переносится в другой в следствие коммуникации [4].

Когнитивная лингвистика рассматривает заимствование как процесс наложение нового для родного языка концептуального пространства, за которым стоят структура знаний и опыт [2]. Например, Л. Н. Мирошниченко определяет заимствования как языковые выражения результатов познавательных процессов (знаний), концептуализации и категоризации языковых форм [5].

Заимствования не только являются средством обогащения и пополнения словарного запаса, но и развивают и углубляют языковую систему: при включении новой лексики, заимствующий язык адаптирует ее, соотнося с собственными нормами.

Довольно ярко процесс заимствования может быть продемонстрирован на примере спортивной терминологии, поскольку в спортивной среде межкультурная коммуникация протекает с довольно высокой частотностью: международные соревнования, фестивали, турниры и т.п. Помимо самих мероприятий, спортивная сфера сопряжена с иными элементами: оборудование, участники, правила, которые также сопровождаются названиями, часто международными с целью облегчения понимания друг друга участниками коммуникации. Следствием такого интернационального взаимодействия является появление англицизмов в спортивной терминологии русского языка.

Изучив спортивную терминологию, Т.В. Бабиян и Е.Д. Арустамян выделяют следующие категории с наиболее частотным появлением заимствованных единиц: 1) названия видов спорта и спортивных игр; 2) названия видов соревнований и их частей; 3) наименования организаторов и участников спортивных мероприятий; 4) наименования оборудования и площадок; 5) названия приемов, ошибок, правил [1].

Согласно второй задаче нашего исследования, мы рассмотрели терминологию настольного тенниса и выделили представленные категории на материале терминов настольного тенниса.

К первой категории мы отнесли само название вида спорта: *настольный теннис* – *table tennis*. Отметим, что заимствовалось без изменений только одна составляющая термина, единица *table* была переведена на русский язык с целью большего понимания носителей.

Вторая категория (названия видов соревнований и их частей) в терминологии настольного тенниса включает следующие термины: *матч* – *match* (спортивное соревнование между двумя и более участниками); *сет* – *set* (часть матча, во время которого целью игрока является набор одиннадцати очков).

К категории заимствований, представляющих наименования организаторов и участников спортивных мероприятий, относится термин *рефер* – *referee* (главный судья соревнований).

Категорию заимствований наименований оборудования и площадок составляет термин *сэндвич* – *sandwich* (слой ячеистой (пористой) резины на теннисной ракетке).

Самой многочисленной категорией заимствований стали названия приемов, ошибок и правил, т.е. термины технического процесса игры. В данную категорию нами были включены следующие единицы: *топ-спин* – *topspin* (удар с сильным верхним вращением); *контртоп-спин* – *counter topspin* (ответный топ-спин); *антиспин* – *antispin* (накладка на ракетку, снижающая вращение мяча), *атака* – *attack* (активная наступательная игра), *контратака* – *counterattack* (ответная атака соперника), *блок* – *block* (защитный удар в настольном теннисе), *гандикап* – *handicap* (предварительное преимущество в очках), *дисквалификация* – *disqualification* (исключение игрока из соревнований), *форхэнд* – *forehand* (удар по мячу справа от корпуса игрока), *бэкхэнд* – *backhand* (удар по мячу слева от корпуса игрока), *смэш* – *smash* (удар над головой), *лоб* – *lob* (высокий удар над соперником), *воллишот* – *wall shot* (удар с целью поднятия мяча) [6] [7].

Всего нами было обнаружено 18 заимствованных терминов.

Заключительной задачей нашего исследования явился анализ узуальности заимствованных терминов среди воспитанников клуба настольного тенниса «Факел-Газпром» г. Оренбург.

Вслед за О.С. Захаровой, мы рассматриваем узус как принятое носителями языка употребление лексических единиц, оборотов, конструкций и т.п. [3]. Под *узуальностью* понимается свойство языковой единицы, демонстрирующее ее частотное и нормативное употребление в речи. Соответственно, заимствованный термин можем считаться узуальным в том случае, если все коммуниканты (игроки, судьи, тренеры, организаторы и т.п.) понимают его значения «по умолчанию», без дополнительных пояснений, а также регулярно используют в коммуникативном акте.

Нами была проанализирована узуальность найденных нами восемнадцати заимствованных терминов посредством анкетирования. Всего в анкетировании приняли участие 15 воспитанников клуба настольного тенниса «Факел-Газпром» разных возрастов и годов обучения. Участникам анкетирования был предложен список терминов с заданием отметить только те термины, которые они либо используют сами, либо часто слышат в процессе тренировок или соревнований.

В ходе нашего исследования мы выяснили, что из 18 заимствованных терминов только 6 являются узуальными: *теннис*, *матч*, *сет*, *атака*, *топ-спин* и *дисквалификация*. Для остальных терминов существуют русскоязычные аналоги: смэш – свечка; блок – подставка; форхэнд – удар справа; бэкхэнд – удар слева и т.п.

Таким образом, мы получили следующие результаты:

- 1) Всего нами было обнаружено 18 заимствованных терминов в терминологии настольного тенниса;
- 2) Заимствованные термины настольного тенниса в большей степени не используются; предпочтение отдается русскоязычным аналогам;
- 3) Узуальными можно считать только 33% из найденных нами терминов;

4) Самыми узуальными терминами оказались наиболее «нейтральные», т.е. те, которые принадлежат скорее к общей спортивной терминологии, чем к специальной теннисной;

5) Наиболее узуальными категориями заимствованных терминов стали названия видов соревнований и их частей, а также названия приемов, ошибок и правил.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что заимствованная лексика, несомненно, обогащает язык, однако она неспособна полностью заменить уже существующие единицы. На примере терминологии настольного тенниса можно увидеть, что заимствованные и исконно русские слова сосуществуют в рамках одного коммуникативного пространства, где предпочтение отдается вторым. Причинами подобных результатов могут быть недостаточное количество межкультурной коммуникации (международные соревнования с участием иноязычных спортсменов проходят довольно редко) и специфика тренерской работы (поскольку воспитанниками являются дети, логично, что главной задачей является не ознакомление с терминологией вида спорта, а создание наиболее точным, емких и понятных объяснений с целью повышения результатов), однако данный вопрос может послужить объектом дальнейших исследований.

Список литературы

1. Бабиян, Т.В., Арустамян, Е. Д. Английские заимствования в современном спортивном дискурсе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №4-2. – С. 100-107.

2. Голованова, Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. – 108 с.

3. Захарова, О.С. Оказиональное словообразование в соотношении с нормой и узусом // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2012. – С. 33-42.

4. Лейчик, В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. С. 32, 99.

5. Мирошниченко, Л.Н. Когнитивные основы процесса заимствования терминов // Вестник ВятГУ. 2015. №11. – С.118-121.

6. Электронный учебник по настольному теннису [Электронный источник]. - Режим доступа: <https://tabletennistextbook09.narod.ru/index.htm>

7. Glossary of table tennis [Электронный источник]. - Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_table_tennis

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНИХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ПЕРЕВОДЕ ЖУРНАЛЬНЫХ СТАТЕЙ

Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Эстетическая составляющая является неотъемлемой во всей глянцево-периодике. Содержательная сторона журналов о моде нацелена на создание яркого образа, на погружение публики в мир красоты и роскоши. мода является главным аспектом каждого глянцевого журнала, именно поэтому она становится центральным звеном всей индустрии. Глянцевые журналы формируют представления о внешней красоте и сосредотачивают все усилия на построении женского образа в соответствии с канонами эстетического восприятия.

Материалом исследования послужили статьи из журнала Vogue (май 2025) и их переводы на русский язык.

Анализ синонимичных эпитетов со схожей коннотацией из статьи “*Might at the MUSEUM*”: “*dazzling*”, “*exquisite*”, “*exceptional*” [1, p. 59], позволяет сделать вывод о том, что изысканность в данной статье представлена на фоне ассоциации с исключительностью и элитарностью, которые бренд продвигает в качестве своей философии.

Еще одним компонентом эстетики внешнего облика выступает растущая тенденция, продвигающая естественную красоту и ее поддержание: “*VOGUE explores how to maximize your glow-with a little help from CLINIQUE*” [1, p. 80]. Перевод данного заголовка статьи должен отражать рекламную идею косметического бренда, для передачи смысла возможно применение грамматической замены и добавления: «*Редакция VOGUE раскрывает секреты максимальной активации естественного блеска кожи, бренд CLINIQUE – ваш верный помощник в этом*».

Наряду с естественностью данная статья позволяет выделить здоровье в качестве еще одной составляющей женского образа: «*Healthy. Glowing skin is a trend that simply won't give up...*» [там же]. «*Здоровая и сияющая кожа – вот что всегда будет в моде*». Антонимический перевод этой фразы позволит сделать ее более понятной для русскоязычного восприятия.

Помимо здоровья, журнал представляет внешний портрет женщины с помощью следующих компонентов: “*When our skin looks radiant, most of the time it means that we're healthy and happy, sleeping well and not as stressed as perhaps we usually might be*” [там же]. Грамматическая замена и опущение позволяют перевести данное предложение так: “*Когда наша кожа сияет, чаще всего это говорит о здоровье, внутренней гармонии и отсутствии стресса*». Данное предложение подчеркивает значимость стабильного эмоционального фона в реалиях современности, требующих от женщины значительную

физическую и эмоциональную отдачу. В формате постоянной спешки достаточное количество сна и умиротворенность становятся новой роскошью, выдвигаемой в качестве модной тенденции.

Стремление добиться отдохнувшего вида через макияж также упоминается в статье *“Endless summer”* [1, p. 87]. В тексте статьи известный визажист дает рекомендации по косметическим средствам, способным преобразить кожу, подчеркнув следующее: *“These drops are for that believable glow that looks like you’ve just come back from holiday, and aren’t wearing make up-plus you get all the skincare benefits”* [там же]. *«Это средство придает такое естественное сияние, что ты будешь выглядеть так, словно только что вернулась с отдыха и не красилась совсем, оно также обладает всеми уходовыми компонентами в составе»*. Данное предложение было переведено с помощью конкретизации существительного *drops*.

Повышенное внимание к коже также отмечается в статье *“Great exposure”*, обращенной к последствиям солнечного воздействия. Вся статья построена на описании косметических процедур, направленных на достижение кукольного облика посредством различных ухищрений. *“The color of pearl”* [1, p.84], *жемчужная кожа*—представлена эталоном, подчиняющим все мысли героини. Естественные черты отрицаются моделью, она описывает их эпитетом *irritating* [1, p. 85], в очередной раз высказывая мысль о стремлении к идеальной внешности, лишенной возрастных и физиологических проявлений: *“I’d like to appear like porcelain rather than slightly scuffed china”*[1, p. 85].

Передать смысл цитаты можно посредством модуляции *«Я хочу иметь фарфоровую кожу, а не выглядеть словно потрескавшийся старый сервиз»*. Более того, даже отдых на морском побережье с возлюбленным представляется девушке проблемой, угрожающей состоянию кожи: *“The first time me and my husband went to the beach together, I don’t think he could believe what he was witnessing. An umbrella; lashings of different sunscreens; a shawl, a hat; sunglasses. I’m religious about it”*. *“Когда мы впервые пошли с мужем на пляж, я думаю, он не поверил своим глазам. Зонт, толстый слой солнцезащитного крема, платок, шляпа и очки – все это было на мне. Я одержима защитой от солнца”*. Грамматическая замена и добавление позволяют сделать данный текст более адаптированным под стилистику данной статьи. Так, возможно выделение кукольного подражания и безупречности как составляющих женского образа, которые проявляются через стремление к внешнему совершенству, часто вдохновленное эстетикой кукол. На примере данной статьи это выражается в одержимости вопросами ухода за кожей, которая выходит за пределы разумного, становясь основным центром внимания, затмевающим все остальное.

Вместе с тем, в статье *“The sun care report”*[1, p. 88] приведен детальный разбор составов солнцезащитных кремов. Редакция отмечает словосочетание *“sensible attitude”*, которое дословное переводится как *«бережное отношение»* для обоснования повышенного внимания к опросу ухода за кожей. Внешность в

данном контексте представлена в тесной связи со здоровьем и заботой о нем: “*a sensible attitude to protecting our skin from harmful rays...*”.

С помощью грамматической замены и лексического добавления возможна передача смысла следующим образом: «*бережное отношение, защищающее нашу кожу от воздействия опасных солнечных лучей*» [1, p. 88].

Еще одним неотъемлемым компонентом внешнего облика, в концепции VOGUE, является одежда. Значимость моды подчеркивается в большинстве статей. Так, в интервью со знаменитостями можно встретить следующие предложения: “Ask Parker about fashion and she lights up...” [1, p. 50]. Дословно передать данную мысль можно следующим образом «*Спроси ее о моде и Паркер сразу оживится*». Интерес героини журнала к моде напрямую отмечается изначально, дополняя философию журнала.

Также в интервью с известной телеведущей, являющейся значимой личностью британского телевидения, отмечена одежда: “*She appears elegantly neat in a grey cashmere cardigan, navy cigarette pants and a block-heeled pump*” [1, p. 66]. Введение прилагательного посредством грамматической замены позволили перевести это так: “*Она выглядит элегантно и аккуратно в сером кашемировом кардигане, облегающих брюках и туфлях на устойчивом каблучке*».

Гардероб отмечен и в интервью с другой героиней, образ писательницы Сабы Сэмс также детально описан: “*She continues, settling deeper into a sofa wearing a zip-up Kappa tracksuit top in luminous Lucozade hue, before she is called into wardrobe to change into the candyfloss-coloured Rejina Pyo dress for her Vogue portrait*” [1, p. 71]. “*Она продолжает говорить, устраиваясь поудобнее на диване, одетая в спортивный костюм Карра желто-оранжевого оттенка до тех пор, пока ее не позовут переодеться в платье цвета сахарной ваты от бренда Rejina Pyo*”. При переводе было использовано опущение деталей, а также добавление для наиболее полной иллюстрации происходящих событий.

Очевидно, что упоминание брендов крайне важно и характерно для стилистики журнального текста VOGUE, данная отличительная черта указывает на неотъемлемость гардероба и его атрибутов для составления целостного портрета личности. Детали одежды и ее выбор позволяют отразить особенности характера приглашенных для интервью женщин. Выбор одежды, в концепции современного мира моды, выходит за рамки первичного назначения, одежда представляется способом самовыражения и идентификации в социальных группах. Через упомянутые в интервью описания героинь и их стиля, становится возможным более полное представление женщины и ее индивидуальных черт.

Стоит также отметить, что одежда является не единственной значимой составляющей внешнего облика героинь VOGUE, бижутерия также часто упоминается на страницах журнала как дополнение к гардеробу: “*Sharpen up with exquisite details perfectly suited to the season ahead*” [1, p. 78]. «*Дополни образ утонченными аксессуарами, идеально подходящими к новинкам предстоящего сезона*». Благодаря используемой при переводе конкретизации, данный слоган лучше подошел под рекламный формат заголовка.

Несмотря на разный стиль, все упомянутые предметы гардероба на страницах журнала объединяет одно – полное соответствие современным тенденциям. Журнал не просто транслирует эстетические нормы, он их уверенно провозглашает: “*A foolproof style equation? Clean cuts, a complementary palette and a gemstone*” [1, p. 79]. “*Хотите проверенную формулу стильного образа? Четкие линии, цветовой контраст и драгоценности*». Для сохранения эмоциональной и смысловой функции данного заголовка была применена адекватная замена вопросительного предложения с устойчивым и знакомым сочетанием для русскоговорящей аудитории.

Кроме того, журнал не упускает возможности получения выгоды благодаря своему статусу в мире моды, в очередной раз доказывая коммерческую направленность своей деятельности на фоне рекламы товаров с логотипом издания: “*VOGUE’s official fashion label, create a VOGUE-inspired wardrobe*” [1, p. 76]. «*Официальный бренд VOGUE, собери гардероб, вдохновленный редакцией*». Данный лозунг переведен с помощью грамматической перестановки для адаптации структуры предложения к нормам русского языка. Также для придания заголовку более понятного формата восприятия была введена конкретизация, уточняющая создателей данного бренда.

Данный пример убеждает нас в формировании у женщин ценности, связанной не только следованием моде, но и с приобретением новых товаров. Журнал дает подсознательную установку, выраженную в повелительной форме предложения, на потребление путем демонстрации символа, ставшего знаковым в индустрии (товаров с логотипом бренда VOGUE).

Таким образом, проанализировав статьи одного из выпусков журнала VOGUE, нами был выделен общий концепт женщины на основе упомянутых в журнале внешних особенностей. В ходе перевода чаще всего была использована грамматическая замена, позволившая адаптировать англоязычные фразы под русскоязычное восприятие. Редакция журнала основана на эстетической идеологии, которая является центральным ориентиром всех статей. Однако в контексте глянцевого индустрии красота становится продуктом материального воплощения, реализовывая коммерческие задачи огромной и экономически влиятельной индустрии моды. Именно это определяет основной компонент внешности, по версии VOGUE, одежду и ее сопутствующие аксессуары. Гардероб в модных тенденциях выдвигается в качестве ориентира для женщин, он становится личностноформирующим фактором, определяющим статус, индивидуальность и социальный круг.

В оценке статуса внешности мы выявили, что отношение модной индустрии к ней крайне лояльно, журнал продвигает ценность природных данных, предлагая советы по их правильному преподнесению. Здоровая красота становится определяющей позицией, диктующей условия для современного мира и его спешного ритма. Однако психологическая одержимость достижением этого естественного и здорового внешнего вида прослеживается во многих статьях журнала, что актуализирует проблему давления эстетических

и социальных стандартов на психологическое здоровье женщин в обществе. Эталоны красоты строят идеализированные образы в общественном сознании и пагубно влияют на формирование адекватного восприятия реальности.

Список литературы

1. Vogue: weekly magazine / Publishing house «Condé Nast». – 2025. – No. 5. – 190 p.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

**Грушенцева Т.В., Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В условиях интенсивной глобализации и расширения международных контактов традиционные цели иноязычного образования подвергаются существенным изменениям. Доминирующая долгое время парадигма, ориентированная на формирование сугубо лингвистических навыков и рецептивное знакомство с культурой, продемонстрировала свою ограниченность. Анализ реальной практики межкультурного взаимодействия показывает, что свободное владение лексикой, грамматикой и фонетикой иностранного языка не гарантирует успешную и бесконфликтную коммуникацию. Ключевая проблема заключается в сложной природе межкультурной коммуникации, где интегрированы собственно культурный (экстралингвистический) и языковой (коммуникативный) коды. Первый включает в себя систему ценностей, социальных норм, поведенческих паттернов и невербальных знаков. Второй обеспечивает техническую возможность обмена сообщениями. Их неразрывная связь обуславливает необходимость формирования личности, способной не только к адекватному использованию языка, но и к глубокому пониманию культурных контекстов, в которых этот язык функционирует [5, с. 14-16].

Следовательно, центральной задачей иноязычного образования становится целенаправленное формирование социокультурной компетенции. В контексте данного исследования, вслед за В.В. Сафоновой, под социокультурной компетенцией понимается способность личности осуществлять диалог культур, основанная на осознании собственной культурно-исторической идентичности, освоении норм и ценностей иной культуры и умении выстраивать этически и юридически обоснованное межкультурное взаимодействие в поликультурном пространстве [7, с. 17].

С целью формирования социокультурной компетенции в иноязычном образовании продуктивным представляется обращение к модели Яна ван Эка и Джона Трима [9]. Данная модель социокультурной компетенции позволяет перевести абстрактные культурологические знания о стране изучаемого языка в конкретные, наблюдаемые умения социального взаимодействия. Её основными компонентами являются:

- знание особенностей повседневной жизни в стране изучаемого языка (еда и напитки, распорядок дня, праздники, досуг, услуги);
- знание условий жизни, быта, окружающей среды (типы жилья, его стоимость, уровень благосостояния населения, условия труда);

– знание принятых в данной лингвокультуре моделей межличностных отношений (в семье, между поколениями; гостеприимство, пунктуальность, обмен подарками);

– знание ценностей и убеждений носителей изучаемого языка (социальные и групповые нормы, религиозные убеждения, общепринятые стереотипы);

– знание социокультурно обусловленного вербального и невербального поведения (социокультурные особенности жестов, мимики, поз, взгляда, дистанции);

– знание социальных условностей и речевого этикета страны изучаемого языка (письменные и устные формулы вежливости в различных ситуациях);

– знание ритуального поведения, характерного для культуры носителей языка (свадьбы, похороны, публичные мероприятия) [9, с. 96-98].

Основой для формирования социокультурной компетенции традиционно служат *аутентичные тексты*, созданные носителями языка для его носителей. Их ценность заключается в неадаптированном отражении языковой нормы, актуальной проблематики и культурного своеобразия. К ним относятся: художественная литература и фольклор, раскрывающие менталитет, исторический контекст, систему моральных ценностей; публицистика (газеты, журналы, онлайн-издания), которая охватывает современные социальные, политические и экономические процессы; рекламные и информационные буклеты, вывески, меню, являющиеся источником знаний о повседневной жизни носителей изучаемого языка. Работа с такими текстами выходит за рамки лексико-грамматического анализа и предполагает дискуссию, культурологические комментарии, сопоставление с аналогичными явлениями в родной культуре [2, с. 866-867].

Существенным прорывом в практике формирования социокультурной компетенции стало широкое использование *аудиовизуальных материалов*. Фрагменты фильмов, сериалов, телевизионных шоу, новостных сюжетов, документальных фильмов, музыкальных клипов являются примерами естественной коммуникации, демонстрирующими функционирование языка в реальной жизни. Потенциал аудиовизуальных материалов обусловлен многоканальным воздействием, которое значительно повышает эффективность усвоения, как языкового материала, так и фоновых знаний. Зрительный и слуховой каналы восприятия, задействованные одновременно, позволяют учащимся наблюдать и анализировать невербальное поведение, осваивать интонационные модели, темп речи, паузы, узнавать речевые клише и формулы этикета в естественном контексте, получать визуальную информацию о культурном пространстве [8, с. 187-189].

Для формирования устойчивых навыков недостаточно пассивного наблюдения – требуется активное включение обучающихся в имитационное межкультурное взаимодействие, которое обеспечивает интерактивное обучение [10, с. 325].

Формирование способности к критической оценке и продуктивному участию в межкультурном диалоге эффективно осуществляется через две взаимодополняющие формы взаимодействия: дискуссию и дебаты. *Дискуссия* в образовательном контексте представляет собой процесс коллективного анализа проблемного вопроса, в рамках которого происходит сопоставление и оценка различных, зачастую противоречивых точек зрения. Она формирует критическое мышление, умение идентифицировать и анализировать культурно обусловленные противоречия, защищать и пересматривать свою позицию, развивает толерантность по отношению к другим. Например, обучаемым могут быть предложены следующие ситуации для обсуждения: «Вы приходите в гости к другу, и его родители предлагают национальное блюдо, которое выглядит для вас необычно. Вы не хотите показаться невежливым, но опасаетесь, что не сможете его съесть. Как можно отказаться, чтобы не обидеть хозяев?», или «Вы договорились встретиться с новым знакомым из другой культурной среды в 18:00. Он приходит в 18:40, улыбается и начинает рассказывать интересную историю, не извиняясь за опоздание. Как бы вы поступили в данной ситуации?» [3, с. 38].

Дебаты представляют собой сложную форму устной интеракции, которая, в отличие от монологической речи или простого обмена репликами, требует от участников постоянного прогнозирования, интерпретации намерений оппонента и гибкого построения собственных высказываний. Подготовка и участие в дебатах предполагают сознательное усвоение и применение социокультурных явлений, варьирующихся в зависимости от контекста общения. К ним относятся: нормы вежливости, включающие как позитивные формы (выражение интереса, благодарности), так и стратегии корректного выражения несогласия или отказа; использование культурного кода (ссылки на авторитетные источники, обращение к фольклору, а именно: к пословицам, поговоркам); способность переключаться между официальным, нейтральным и неформальным стилем в зависимости от ситуации и статуса собеседника [1, с. 167-168]. В рамках учебного процесса учащимся могут быть предложены следующие проблемные темы для дебатов, моделирующие ситуации социально-культурного выбора: «Невербальный язык (жесты, дистанция, интонация) важнее слов для понимания истинных намерений человека в межкультурном общении»; «Кинематограф и сериалы формируют у зрителей более точное представление о нормах и конфликтах разных эпох и социальных групп, чем учебники истории»; «Заимствование иностранных слов обогащает язык и является признаком открытости культуры, а не её деградации».

Метод проектов – это организация самостоятельной, практико-ориентированной деятельности, направленной на создание конкретного продукта или решения социально/культурно значимой проблемы. Данный метод открывает пространство для самовыражения, позволяя выбирать тему проекта, стратегию работы, конечный продукт (презентация, видеорепортаж, блог, плакат, инсценировка в виде диалога или мини-спектакля). В ходе работы

на проекте учащиеся учатся находить, отбирать и критически оценивать информацию из разных источников, в том числе на иностранном языке, что развивает их способность к самостоятельному мышлению и культурной оценке. Создание конечного продукта при работе в парах или группе требует не только творческого подхода, но и умения договариваться, находить компромиссы и распределять задачи, что укрепляет навыки сотрудничества [3, с. 20-22].

Кейс-метод – анализ конкретной реальной или максимально приближенной к реальности ситуации (кейса), содержащей проблему и требующей решения. Участники изучают предоставленные материалы, выявляют ключевые вопросы, предлагают и аргументируют варианты действий. В рамках формирования социокультурной компетенции кейсы должны содержать «культурные помехи» – элементы, которые невозможно корректно интерпретировать без понимания культурных норм и ценностей, распознавания стереотипов и предубеждений, выбора адекватных коммуникативных стратегий [4, с. 24].

Метод мозгового штурма представляет собой генерацию максимально широкого спектра идей, гипотез или решений по заданной проблеме в условиях временного отказа от критики. Участники процесса учатся принимать любые идеи как потенциально ценные, что формирует уважение к иному образу мысли. Метод особенно эффективен на начальных этапах работы над проектами или решением кейсов, связанных с социальными или межкультурными проблемами («Как можно адаптировать городскую среду для разных культурных групп?») [4, с. 60].

Роль игровых технологий в образовании заключается в создании «мостика» между теоретическим содержанием учебной дисциплины и практико-ориентированной деятельностью, что особенно значимо для обучения иностранному языку, где конечной целью является реальное межкультурное общение. *Ролевая игра* искусственно создаёт ситуацию, в которой учащийся должен действовать не от своего имени, а от лица персонажа с определённым социальным статусом, набором ценностей, целями и культурным опытом. В ролевой игре («продавец-покупатель», «гость-хозяин» или «студент-профессор») обучаемый на практике осваивает языковые средства и речевые клише, уместные в конкретной ситуации. Такие игры могут погружать учащихся в конкретный историко-культурный контекст, требуя понимания социальных условностей и норм эпохи или среды (например, «Суд над историческим персонажем», «Политическая пресс-конференция») [3, с. 56].

Использование *аутентичных игр* на практических занятиях по иностранному языку создаёт у учащихся естественную потребность говорить. Язык становится не целью, а инструментом, с помощью которого можно выиграть (успеть записать правильный ответ, объяснить слово, продолжить цепочку). Игры, являющиеся частью повседневной жизни носителей языка, повышают мотивацию, поскольку они дают возможность испытать чувство принадлежности к иноязычному культурному пространству, имитируя реальное социальное взаимодействие. Каждая культура обладает набором традиционных

игр, которые могут быть использованы в процессе изучения иностранного языка. Так, для изучающих китайский язык может быть предложена традиционная игра «成语接龙» (Chéngyǔ jiēlóng, «Цепочка идиом»), где следующее слово должно начинаться на последний иероглиф предыдущего. Часто играют именно с ченьюями, устоявшимися идиомами из четырёх иероглифов. В англоязычной традиции популярна игра «Articulate!» («Скажи иначе»). Согласно правилам игры, один из игроков берёт карточку со словом из категории, указанной на игровом поле. Он должен за ограниченное время объяснить слово своей команде, используя только наводящие описания. В немецкоязычной культуре широко распространена игра «Stadt, Land, Fluss» («Город, Страна, Река»), сочетающая в себе элементы эрудиции и скорости реакции: по вертикали пишутся категории (город, страна, животное и т.д.), по горизонтали – буквы. Участникам необходимо быстро написать слово на выпавшую букву для каждой категории.

В современных условиях возможности формирования социокультурной компетенции расширяются за счёт геймификации образовательного процесса. Использование *компьютерных игр* позволяет педагогам самостоятельно разрабатывать интерактивные задания, целенаправленно наполняя их необходимым контентом (аутентичными текстами, визуальными материалами, ситуациями межкультурного взаимодействия) и адаптируя их под конкретный уровень учащихся, тематические блоки и культурные аспекты. Среди популярных платформ для создания игр можно выделить: LearningApps, Genially, Educaplay, Flik Top, Quizlet. Они имеют широкий функционал, способствующий созданию викторин, плакатов, хронологических лент с интеграцией аудио и текстов на изучаемом языке и карточек с лексикой, включающей культурно-специфические реалии [3, с. 38].

Компьютерные игры жанра ролевой экшен («Action role-playing game») представляют особый интерес для современного иноязычного образования. Сюжетные линии, персонажи и визуальные эффекты не только создают эмоциональный отклик, но и являются эффективным средством погружения в языковую среду, стимулирования познавательной активности и непроизвольного усвоения лексико-грамматических конструкций [6, с. 3]. В игре Genshin Impact каждый регион вдохновлён реальной культурой: Ли Юэ – Китай, Фонтейн – Франция эпохи Просвещения, Мондштадт – Германия/Средневековая Европа и т.д. Такой подход позволяет студентам в интерактивном режиме знакомиться с архитектурой, музыкой и мифологией других стран. Ключевым фактором для формирования социокультурной компетенции является то, что сюжеты квестов часто интерпретируют локальные легенды, а внутриигровые события приурочены к аналогам существующих праздников (например, Лунному Новому году в Ли Юэ). Речевое поведение персонажей демонстрирует различные модели этикета, формы обращения и адаптированные на английский язык пословицы, что способствует освоению не только языковых, но и прагматических норм общения.

В течение последнего десятилетия *цифровые платформы* перестали быть лишь техническим инструментом для передачи информации; они стали новой социокультурной средой, обладающей собственными нормами, языком и практиками. Платформы для синхронной коммуникации (Zoom, Яндекс Телемост, Google Meet, VK WorkSpace) помогают при организации живого межкультурного диалога, совместных проектов с носителями других языков и культур.

Социальные сети и сайты знакомств (BFF: Make Friends by Bumble, Slowly, Hoop) способствуют развитию умений презентовать собственную культуру, одновременно познавая другую; расширяют словарный запас (запоминание слов в контексте реальных ситуаций и усвоение актуальной лексики, включая сленг и идиомы); развивают все виды речевой деятельности (аудирование и говорение – через голосовые сообщения, аудио и видеозвонки; чтение – при изучении профилей, постов, комментариев; письмо – в текстовых сообщениях и постах).

Искусственный интеллект (ИИ) также становится мощным инструментом для применения в образовательных целях, в том числе для развития социокультурной компетенции. Чат-боты (FalaBola) и виртуальные собеседники (ChatGPT (OpenAI), TalkPal, Memrise, Алиса AI) могут играть роль носителя культуры, позволяя пользователю отрабатывать типичные ситуации (от светской беседы до решения конфликта в деловой среде).

Таким образом, формирование социокультурной компетенции в иноязычном образовании является комплексной и многоаспектной задачей, требующей перехода от пассивного усвоения языковых норм к обучению через деятельность и межкультурное взаимодействие на основе современных методов и средств. Практическая реализация предлагаемой модели видится наиболее эффективной при системном использовании вариативных методов аутентичного и интерактивного содержания.

Список литературы

1. Аббасова, А.А. Дебаты как технология развивающего обучения / А.А. Аббасова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2013. – №4. – С. 165-169. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://journals.rudn.ru/polylinguality/article/view/2111/ru_RU# (дата обращения: 02.01.2026).

2. Пестова, А.В. Формирование социокультурной компетенции старшеклассников на основе аутентичных текстов / А.В. Пестова // Вестник науки. – 2024. – №6 (75). – С. 865-869. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-starsheklassnikov-na-osnove-autentichnyh-tekstov> (дата обращения: 27.12.2025).

3. Платова, Е.Д. Интерактивные технологии в образовательном процессе вуза: учебное пособие // Е.Д. Платова. – Оренбург: ОГУ, 2022. – 122 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://artlib.osu.ru/web/books/metodall/172480_20220628.pdf (дата обращения: 27.12.2025).

4. Платова, Е.Д. Организация интерактивного взаимодействия студентов вуза: учебно-методическое пособие / Е.Д. Платова; Оренбург. гос. ун-т. – Электрон. дан. – Оренбург: ОГУ, 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14529/1/143288_20210602.pdf (дата обращения: 27.12.2025).
5. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 27 с.
6. Савкин, А.Е. Применение компьютерных игр в обучении английскому языку / А.Е. Савкин, М.В. Архипова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kompyuternyh-igr-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 09.01.2026).
7. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. – Москва, 1993. – 47 с.
8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
9. Ek, Jan Ate van. Vantage / J. A. van Ek, J.L.M. Trim. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 187 p.
10. Khudolei, N.V. The use of interactive teaching technologies in foreign language classes at the university / N.V. Khudolei, T.V. Agarova // Проблемы современной аграрной науки: материалы международной научной конференции, Красноярск, 15 октября 2022 года. – 2022. – Р. 324-327. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49709742> (дата обращения: 27.12.2025).

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Евстафиади О.В., канд. филол. наук, доцент, Акоюн А.Л.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В условиях глобализации владение иностранным языком становится для современного специалиста не просто преимуществом, а насущной необходимостью. Для осуществления коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке студентам неязыковых специальностей требуются не только базовые, но и профессионально ориентированные лексические знания. Современное высшее образование переживает период стремительной цифровизации, что приводит к расширению инструментов обучения иностранному языку для студентов неязыковых специальностей. В условиях ограниченного аудиторного времени и низкой мотивации именно интернет-ресурсы становятся одним из наиболее эффективных средств формирования лексических навыков. Как отмечают Е.В. Гусева и П.Ю. Христофорова, использование сетевых технологий обеспечивает непрерывность языковой практики и расширяет доступ к аутентичным материалам [3]. Таким образом, актуальность изучения возможностей интернет-ресурсов определяется как педагогическими задачами, так и изменением образовательной среды.

Под лексическим навыком, согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, понимается «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, с. 121]. Формирование иноязычных лексических навыков традиционно включает семантизацию, закрепление, автоматизацию и контроль. Интернет-ресурсы позволяют встроить эти этапы в гибкую и вариативную цифровую среду, обеспечивая индивидуальный темп обучения и доступ к неограниченному языковому материалу.

Согласно Е.А. Черняковой, интернет-ресурсы «обладают высокой мотивационной ценностью и позволяют использовать различное мультимедийное наполнение, что способствует более прочному усвоению словарного запаса» [6]. В сравнении с традиционными печатными материалами, онлайн-платформы обеспечивают повтор материала, персонализацию и интерактивность.

Кроме того, работа с лексикой в цифровой среде отвечает принципам современного образования: автономности, междисциплинарности и практико-ориентированности. Студенты неязыковых специальностей получают

возможность изучать лексику в профессиональном контексте, что, по мнению Т.Ю. Панышевой, повышает «смысловую значимость процесса обучения» [5].

Интернет-ресурсы, применяемые для формирования иноязычных лексических навыков студентов неязыковых специальностей, можно условно разделить на несколько групп:

1. Платформы для хранения и повторения лексики. К ним относятся сервисы с карточками, режимами самопроверки и интервального повторения. М.В. Архипова, О.Р. Жерновая, Н.В. Шутова и Г.А. Мешкова подчёркивают, что такие инструменты «позволяют организовать регулярную тренировку лексических единиц и обеспечивают высокий уровень вовлечённости студентов» [2]. Применение Quizlet, Anki или Wordwall способствует автоматизации, что особенно важно при ограниченной нагрузке.

2. Аутентичные мультимедийные ресурсы. По наблюдению Е.А. Черняковой, использование онлайн-платформ «усиливает контекстуализацию лексики за счёт естественной речевой среды» [6]. Студенты получают возможность слышать лексику в профессиональных ситуациях – презентациях, интервью, инструкциях. Также подойдут такие ресурсы, как LinguaLeo, Busuu, Duolingo. Данные платформы сделают обучение интересным и наиболее эффективным.

3. Электронные словари и корпуса. Т.Ю. Панышева отмечает, что интернет-словари оказывают влияние не только на запоминание, но и на развитие навыков самостоятельной семантизации. Работа с примерами употребления и частотностью способствует формированию осмысленного владения словом, а не механического запоминания [5]. SkELL (Sketch Engine for Language Learning) позволит изучать слова в контексте на основе корпусов. Linguee является словарем, в которых представлены примеры из реальных текстов, снабженные переводом. Reverso Context показывает употребление слов и выражений в переведённых предложениях.

4. Учебные веб-платформы комплексного действия. В статье А.Ю. Маевской, Ю.В. Борисовой и О.С. Жеребкиной интернет-платформы рассматриваются как гибкие системы, позволяющие совмещать тренировку, интерактивные задания и диагностику [4]. Для студентов неязыковых специальностей особенно ценна возможность отслеживать личный прогресс и выбирать траекторию обучения.

Обзор теоретической литературы показал, что использование цифровых ресурсов в иноязычном образовании, в целом, и для формирования иноязычных лексических навыков, в частности, влияет не только на результат, но и на организацию учебного процесса. Как подчёркивают Е.В. Гусева и П.Ю. Христофорова, студенты проявляют большую активность при работе с онлайн-платформами, поскольку они обеспечивают доступность и гибкость образовательной среды [3]. Кроме того, интернет-ресурсы сокращают разрыв между учебной и профессиональной лексикой. Формирование терминологического словаря требует привязки к реальной сфере деятельности, а цифровая среда предоставляет такие материалы в естественном виде. Помимо

этого, обеспечивается возможность индивидуализации. Цифровые сервисы позволяют учитывать темп, уровень и потребности обучающегося, что особенно важно в неоднородных группах. И наконец, интернет-ресурсы способствуют развитию самостоятельной учебной стратегии – важного навыка для студентов, для которых иностранный язык не является профильным.

Таким образом, интернет-ресурсы обладают значительным потенциалом в формировании иноязычных лексических навыков студентов неязыковых специальностей. Их применение обеспечивает расширение лексического материала, повышение мотивации, индивидуализацию и возможность интеграции профессионального контекста. Цифровые инструменты позволяют преобразовать процесс усвоения лексики из репродуктивного в активный, развивая автономность и устойчивые учебные стратегии. Однако эффективность использования интернет-ресурсов зависит от методической организации, педагогического сопровождения и осмысленной интеграции в образовательный процесс.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Архипова М.В. Особенности использования Интернет-ресурсов в обучении лексике / М.В. Архипова, О.Р. Жерновая, Н.В. Шутова, Г.А. Мешкова // Мир науки. Педагогика и психология, 2021. – Т. 9, № 4. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN421.pdf> (дата обращения: 13.12.2025)

3. Гусева Е.В. Использование современных интернет-технологий для формирования лексических навыков при обучении иностранному языку студентов лингвистических и нелингвистических специальностей / Е.В. Гусева, П.Ю. Христофорова // Самарский научный вестник, 2024. – Т. 13, № 4. – С. 132-135.

4. Маевская А.Ю. Использование онлайн-платформ и интернет-ресурсов для решения лексических сложностей / А.Ю. Маевская, Ю.В. Борисова, О.С. Жеребкина // European Journal of Contemporary Education, 2024. – 13(1). – С. 121-131.

5. Панышева Т.Ю. Формирование профессиональной лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей на базе интернет-словарей / Т.Ю. Панышева // Вопросы методики преподавания в вузе, 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-leksicheskoy-kompetentsii-u-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-na-baze-internet-slova-rey/viewer> (дата обращения: 13.12.2025)

6. Чернякова Е.А. Использование интернет-ресурсов при обучении английскому языку на неязыковых специальностях вуза / Е.А. Чернякова // Таврический научный обозреватель, 2016. – №12 (17). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-internet-resursov-pri-obuchenii->

angliyskomu-yazyku-na-neyazykovyh-spetsialnostyah-vuza/viewer
обращения: 13.12.2025)

(дата

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

**Евстафиади О.В., канд. филол. наук, доцент, Мукашева Д.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В условиях глобализации изучение иностранных языков стало неотъемлемой частью нашей жизни. Одним из важных аспектов овладения иностранным языком является формирование лексических навыков, требующее особого подхода со стороны педагога. Под лексическим навыком, согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, понимается «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, с. 121]. В основе лексического навыка лежат три операции: перемещение лексической единицы из долговременной в оперативную память, сочетание лексической единицы в ближайшем окружении, выбор единиц согласно ситуации [1]. Е.И. Пассов выделяет шесть стадий формирования иноязычных лексических навыков: восприятие звукового образа слова, осознание значения слова, имитация слова отдельно от контекста или в предложении, самостоятельная номинация предметов, комбинирование слов, использование слова в разных коммуникативных ситуациях [1].

Несмотря на то, что в методике обучения иностранному языку подробно описаны этапы обучения лексике, предложен комплекс упражнений, а также изложены трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся, формирование устойчивых иноязычных лексических навыков по-прежнему остаётся одной из ключевых и одновременно сложных задач в обучении иностранным языкам, что и определяет актуальность настоящей статьи. Традиционные методы запоминания, такие как механическое повторение и использование переводных эквивалентов, часто оказываются недостаточно эффективными, что приводит к быстрому забыванию лексики, низкой речевой готовности и снижению мотивации учащихся. В современных условиях возрастает потребность в методах, способных сделать процесс усвоения лексики более быстрым, глубоким и лично значимым. В этом контексте особый интерес представляют мнемотехники – система приёмов, облегчающих запоминание информации за счёт создания искусственных ассоциаций [4, с. 45].

Теоретической основой применения мнемотехники в обучении служат работы Л.В. Буры, которая определяет её как педагогическую технологию, опирающуюся на закономерности психических процессов. Ключевыми принципами, лежащими в основе мнемотехники, являются ассоциативность, визуализация и личностная значимость. Согласно принципу ассоциативности,

новая информация запоминается эффективнее, если связана с уже имеющимися знаниями или эмоциональным опытом. Принцип визуализации предполагает «использование ярких образов для материализации абстрактных понятий, а принцип личной значимости подчёркивает роль эмоционального вовлечения и творческого участия учащегося в создании ассоциаций» [4, с. 78].

Исследования Т.Б. Полянской в области методики преподавания иностранных языков конкретизируют применение этих принципов на различных этапах формирования лексического навыка: восприятия, семантизации, запоминания и актуализации. Особенно продуктивным, по её мнению, является использование мнемотехники на этапах «семантизации и запоминания, где она способна заменить механическую зубрёжку и повысить осмысленность усвоения материала» [7, с. 112].

Практический инструментарий для работы с иноязычной лексикой предлагает система В.А. Козаренко. Среди наиболее эффективных приёмов можно выделить метод фонетических ассоциаций, который основывается на подборе созвучных слов из родного языка и создании связующих образных историй [5]. Например, для английского слова puddle (лужа) можно использовать ассоциацию с русским глаголом «падал» и создать такой сюжет: «Шел дождь, и капли падали в лужу». Другим продуктивным методом является «дворец памяти» (локальная система), позволяющий запоминать последовательности слов путём их мысленного размещения в знакомом пространстве. Для абстрактных понятий применяется прием символизации, который заключается в мысленном представлении образа, связанного с этим понятием. Например, существительное freedom (свобода) может быть представлено в виде парящей птицы [2]. Кроме того, О.Е. Романовская и Д.Ф. Хамидуллова выделяют следующие приемы мнемотехники: прием привязки к хорошо известной информации (прилагательное «tidy» можно связать с рекламой стирального порошка “Tide”), прием образования слова из слогов (например, слово «astonishment» содержит знакомый русскоязычным учащимся слог «стон») [8].

Д.Ю. Белокриницкая и В.А. Береснева предлагают поэтапную модель интеграции мнемотехники в процесс формирования лексических навыков [3]. Первый этап включает первичное предъявление слова в контексте и его семантизацию с помощью мнемонической ассоциации. На втором этапе происходит отработка и детализация созданного образа, что способствует его закреплению в долговременной памяти. Третий этап направлен на актуализацию слова через упражнения, сочетающие традиционные и мнемотехнические формы работы, например, рассказ ассоциативной истории или визуализацию «дворца памяти». Четвёртый этап предполагает контроль и повторение с использованием интервального метода, усиленного образными опорами [3, с. 89].

Использование мнемотехнических приёмов в обучении лексике обладает рядом преимуществ. К ним относятся высокая эффективность запоминания, развитие метапознавательных умений учащихся, повышение учебной

мотивации за счёт игрового и творческого характера деятельности, а также вовлечение различных каналов восприятия – визуального, аудиального и кинестетического. Вместе с тем, необходимо учитывать и ограничения метода: «временные затраты на освоение приёмов, индивидуальный характер ассоциаций, риск «застревания» на промежуточном образе, а также невозможность полной замены традиционных методов работы над сочетаемостью, грамматикой и коммуникативной практикой» [6, с. 134].

Таким образом, установлено, что мнемотехника служит мощным дополнительным инструментом в арсенале педагога, способным трансформировать рутинное запоминание в активную, лично значимую деятельность. Её интеграция в процесс обучения лексике создает прочную когнитивную основу для дальнейшего развития речевых умений и коммуникативной компетенции учащихся, хотя и требует взвешенного подхода с учетом её дидактических возможностей и границ применения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Асмолов А.Г. Психология подросткового возраста / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Академия, 2020. – 312 с.
3. Белокриницкая Д.Ю. Методы формирования иноязычных лексических навыков на средней ступени обучения / Д.Ю. Белокриницкая, В.А. Береснева // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2023. – Вып. 27. – С. 14–17. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-formirovaniya-inoazychnyh-leksicheskikh-navykov-na-sredney-stupeni-obucheniya/viewer>(дата обращения: 18.12.2025)
4. Бура Л.В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л.В. Бура. – М.: Педагогика, 2023. – 156 с.
5. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники / В.А. Козаренко. – М.: Эксмо, 2021. – 240 с.
6. Психолого-педагогические основы мнемотехники в образовании / под ред. Л. В. Бура. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 176 с.
7. Полянская Т.Б. Методика преподавания иностранных языков: интеграция мнемотехнических стратегий / Т.Б. Полянская. – СПб.: Лань, 2022. – 198 с.
8. Романовская О.Е. Мнемотехнические приемы расширения словарного запаса изучающих иностранный язык / О.Е. Романовская, Д.Ф. Хамидуллова // Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания филологических дисциплин»: сборник научных трудов по материалам VIII Международной молодёжной научно-практической конференции, Ульяновск, 2019. – С. 491–499.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Евстафиади О.В., канд. филол. наук, доцент, Терехова А.Ю.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В условиях современной образовательной парадигмы одной из приоритетных задач обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, важнейшей составляющей которой выступают умения монологической речи. Современное образование всё чаще ориентировано на развитие универсальных навыков: способности мыслить самостоятельно, ставить цели, управлять собственными действиями и эффективно взаимодействовать с другими. В контексте изучения английского языка это означает переход от механического заучивания лексики и грамматических правил к формированию умения свободно выразить сложные идеи, аргументировать позицию и чувствовать культурные и коммуникативные нюансы. Такие компетенции необходимы не только для успешной сдачи экзаменов, но и для учёбы, профессиональной деятельности в международной среде и повседневного общения.

Однако практика показывает, что построение связного монологического высказывания часто вызывает у учащихся значительные трудности, например, их речь превращается в набор обрывков фраз, они избегают развёрнутых высказываний, боятся ошибок и теряются в нестандартных ситуациях. Корень проблемы заключается в традиционных методах обучения, построенных на шаблонных упражнениях и механическом запоминании, что не способствует развитию мышления на языке. В результате монологическая речь остаётся «теоретическим» навыком, плохо применимым в реальной коммуникации. В этой связи актуальным становится поиск эффективных методик, способных оптимизировать процесс обучения говорению. Одним из таких перспективных направлений является использование технологии ментальных карт (mind maps).

Говоря о характеристиках и умениях монологической речи, прежде всего определим, что такое монолог. Согласно Е.И. Пассову, под монологическим высказыванием понимается такой отрезок речи, который находится между двумя соседними высказываниями и обладает определенными параметрами. Это означает, что монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового. Следовательно, любое монологическое высказывание диалогично по своей природе, всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат – сам говорящий, хотя в структурном и многих других отношениях его виды весьма специфичны [2, с. 176-177].

Монологическое высказывание может относиться к разным уровням: 1) слово (словоформа), 2) словосочетание, 3) фраза, 4) сверхфразовое единство, 5) текст. На любом из уровней оно выступает в процессе общения в качестве речевой единицы, будь то реплика *Пожар!* (слово), утверждение *Прекрасный фильм!* (словосочетание), вопрос *Когда же он, наконец, сделает эту работу?* (фраза), убеждение *Да, я уверен, что он сможет это сделать. Он не раз доказывал свое отношение к делу. Кроме того, я знаю его как человека ответственного, серьезного* (сверхфразовое единство) или доклад, рассказ и т. п. (текст) [2, с. 177].

Другое определение дает Г.В. Рогова: «Монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяя структуру, композицию и языковые средства. Хотя монолог, как и другие формы речи, мотивирован стимулом, исходящим из ситуации, он относительно автономен от нее. Ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду – контекст. Поэтому о монологе принято говорить, что он контекстен, в отличие от диалога и полилога, которые находятся в теснейшей зависимости от ситуации, она постоянно «вторгается» в них [3, с. 127].

Л.П. Якубинский выделяет такие признаки монолога, как длительность и обусловленная ею связность речевого ряда, односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику, а также наличие заданности и предварительного обдумывания [6].

Таким образом, несмотря на различия в акцентах (коммуникативная встроенность монолога в речевой поток или его относительная автономия), все подходы к определению подчёркивают, что монологическая речь требует от говорящего активного участия в планировании, организации и реализации высказывания. Это предполагает не просто владение языковыми средствами, но и способность управлять содержанием, структурой и функциональной направленностью речи в зависимости от цели и аудитории.

Исходя из этого, к основным умениям монологической речи, формируемым у учащихся, относятся: умение логично и последовательно строить высказывание в соответствии с коммуникативной задачей; умение выражать своё отношение к излагаемым фактам и аргументировать свою точку зрения; умение использовать различные типы речи (описание, повествование, рассуждение). Эти умения лежат в основе методических стратегий, направленных на развитие связной устной речи.

В современной методике выделяют два основных подхода к обучению монологической речи: «сверху-вниз» и «снизу-вверх». Подход «сверху-вниз» предполагает развитие монологических умений на основе прочитанного или прослушанного текста, который выступает как образец и содержательная база. Алгоритм работы включает следующие этапы: чтение / аудирование, анализ содержания, выделение ключевой идеи и последующее порождение собственного высказывания (пересказ, комментарий). Путь «снизу-вверх» предполагает направление от овладения отдельными речевыми действиями до

их объединения и комбинирования с целью порождения связного монологического высказывания [5, с. 681].

Оба подхода направлены на преодоление разрыва между фрагментарным знанием языка и способностью к целостному речевому высказыванию. Однако их эффективность существенно возрастает при использовании инструментов, способствующих визуализации и структурированию мышления.

Понятие «Mind Map» (интеллект-карта, ментальная карта), введенное Тони Бьюзеном, базируется на принципах «радиантного мышления» (от лат. *radians* «испускающий лучи»), относящийся к ассоциативным мыслительным процессам. Главной отправной точкой является центральный объект. От центрального образа в разные направления расходятся лучи с ключевыми словами или рисунками к границам листа [4, с. 166]. Согласно его определению, интеллект-карта представляет собой аналитический инструмент, поскольку применима для решения любой проблемы. Благодаря ассоциативной логике интеллект-карта переходит сразу к сути вопроса и позволяет видеть масштабную картину. С одной стороны, она дает возможность сосредоточиться на деталях, а с другой, обеспечивает перспективу [1, с. 6].

Дидактический потенциал ментальных карт заключается в их способности визуализировать структуру высказывания, активизировать ассоциативное мышление и память за счет использования цвета и образов, а также служить эффективной опорой на этапе планирования и реализации речи, снимая психологическое напряжение.

Работа с ментальной картой при обучении построению монологического высказывания может быть организована в три последовательных этапа: подготовительный, исполнительский и рефлексивный. В качестве примера, возьмем монолог-описание иллюстрации.

На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с основными принципами построения ментальной карты, особенно если ранее не имели опыта её использования, и приступают к анализу визуального стимула, в данном случае картинки. Работа начинается с внимательного рассматривания изображения, при котором учащийся выделяет ключевые элементы, такие как персонажи, их действия, обстановка, эмоциональное состояние участников, время суток, погодные условия и детали фона. Затем в центре листа фиксируется центральная тема, например, «The graveyard» в виде слова, фразы или символа. От неё отходят основные ветви, каждая из которых соответствует одному из аспектов описания: *people*, *actions*, *setting*, *atmosphere*, *my opinion* и другие релевантные категории. На этих ветвях размещаются подветви с конкретными деталями: краткими описаниями персонажей, глаголами, выражающими действия, прилагательными, передающими настроение, а также личными эмоциональными оценками (Рис. 1).

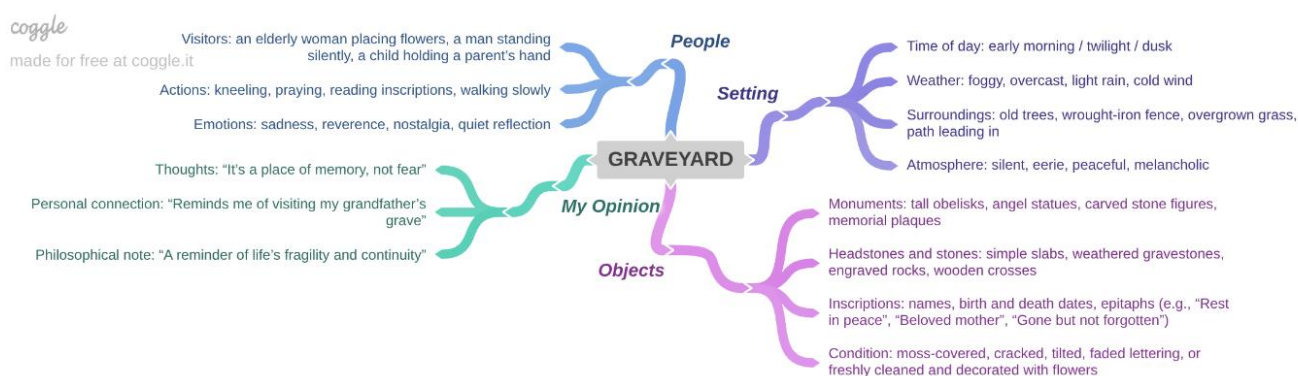


Рисунок 1 – Цифровой ресурс Coogle

На следующем этапе учащийся приступает к непосредственной речевой реализации монолога, используя созданную ментальную карту в качестве визуальной и смысловой опоры.

Работа начинается с последовательного «прохождения» по ветвям карты. Ученик переводит ключевые слова и фразы, размещённые на ветвях и подветвях, в полные, грамматически оформленные предложения. При этом он стремится сохранить чёткую логическую последовательность, например, двигаясь от общего к частному. Особое внимание здесь уделяется использованию речевых средств связи типа *however*, *besides*, *as you can see*, *it seems that* и других, которые обеспечивают связность.

На рефлексивном этапе, завершив устное высказывание, учащийся переходит к осмыслению проделанной работы. Этот этап может осуществляться в форме самоанализа или совместного обсуждения с преподавателем и одноклассниками, что способствует более объективной оценке. Прежде всего, учащийся сопоставляет содержание своего монолога с исходной ментальной картой и проверяет, были ли раскрыты все основные ветви, не упущены ли важные детали, и насколько полно отражены ключевые аспекты изображения. Далее проводится оценка качества высказывания по таким критериям, как логичность построения, полнота раскрытия темы.

Если выявляются пробелы или неточности, учащийся вносит коррективы непосредственно в ментальную карту и завершает рефлексивную рефлексию, формулируя выводы относительно собственных сильных и слабых сторон.

Таким образом, ментальные карты – это эффективный инструмент для развития монологической речи, так как они помогают структурировать мысли, обогатить содержание высказывания и уверенно выстраивать связную речь на английском языке.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
3. Рогова Г. Р. др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Сат А.С. Использование ментальных карт в обучении монологической речи на уроках английского языка в средней школе / А. С. Сат // Журналистика. Педагогика. Политология. Философия: Материалы 61-й Международной научной студенческой конференции, Новосибирск, 17–26 апреля 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2023. – С. 166-167.
5. Скороходова Е.В. Развитие умений монологического высказывания с помощью технологии ментальных карт // Экономика и социум, 2022. – №3-1 (94). – С. 678-682.
6. Якубинский Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Избранные работы: Язык и его функционирование. – Москва: Наука, 1986. – С. 17-58.

ГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ

Егорова Н.В., канд. филол. наук, доцент, Девятова Е.О.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Понятие «номинация» является многозначным. В. Н. Телия дает несколько определений этому термину:

1) образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений;

2) совокупность проблем, охватывающих изучение динамического аспекта актов наименования в форме предложения и образующих его частей, рассматриваемых в теории референции; противопоставляется семантике;

3) суммарное обозначение лингвистических проблем, связанных с именованим, а также со словообразованием, полисемией, фразеологией, рассматриваемыми в номинативном аспекте [4].

В. Г. Гак отмечает, что термин может обозначать «процесс наименования» и «само наименование», это отмечает и Ж. А. Вардзелашвили [3]. Также В. Г. Гак выделяет узкое и широкое понимание термина.

В узком понимании, номинация – это «обозначение предметов с помощью отдельных слов или словосочетаний», «отношение «имя существительное – предмет» образует ядерный, основной тип номинации» [3].

В широком понимании, номинация – это «обозначение всего отражаемого и познаваемого человеческим сознанием, всего сущего или мыслимого: предметов, лиц, действий, качеств, отношений и событий» [3].

В ходе изучения номинаций, как категории русского языка, были созданы различные классификации (В. Н. Телия, В. Г. Гак и др.). Особый интерес для нас представляет классификация А. Ю. Лозового и И. А. Названовой. По формальному признаку они выделили иностранные наименования, написанные полностью на иностранном языке; русские наименования; иностранные наименования, написанные по-русски; наименования, написанные по-русски, включающие иноязычные компоненты; русские наименования, написанные латиницей; наименования, состоящие из букв и цифр [2].

В качестве материала для исследования нами были выбраны наименования телеграм-каналов. Телеграм-канал – это особый жанр интернет-коммуникации, который функционирует в мессенджере «Телеграм». В настоящее время «Телеграм» насчитывает более 1,2 миллионов каналов. Такое количество конкурентов вынуждает авторов создавать необычные, нестандартные, яркие названия для своих каналов. Одним из способов привлечения внимания являются графические приёмы.

А. Б. Борунов отмечает, что графика «не представляет собой отдельного уровня системы языка», она «стала особым языковым кодом, используемым автором для невербальной передачи своего отношения к происходящему» [1]. То есть графика имеет за собой скрытое значение, которое не заложено в семантике текста, но отражается в графических категориях.

В рамках настоящего исследования нами были случайным образом выбраны более ста наименований телеграм-каналов разных тематик. И была осуществлена попытка дополнить указанную классификацию номинаций по формальному признаку.

По начертанию букв, используемых в наименовании канала, мы разделили номинации на:

1) наименования, написанные латиницей. В данной группе мы разделили наименования на две подгруппы:

а) наименования собственно иностранные: «InvestFuture», «headlines», «The Insider», «Programmer memes», «DLStories», «pythonpedia», «let media»;

б) наименования, написанные транслитом: «dima ermuzevich», «Lomovka»;

2) наименования, написанные кириллицей, мы разделили на две подгруппы:

а) наименования, включающие русские слова, написанные кириллицей: «Сладенький редактор», «Молянов», «Плачу на тексты», «Копилка текстов», «Оренбург Медиа», «НеМалахов», «Рыбарь», «вы ушли с маршрута», «Марк Ерёмин», «ДОБРОВОЛЕЦ», «Москва с огоньком», «Маркетология», «Дайджест копирайтера», «заметки маркетолога», «Пиарщина»;

б) наименования, включающие иностранные слова, написанные кириллицей: «Заборчик пинк», «Ивашев про айти». Переданная кириллицей иностранная лексика часто указывает на тематику, содержание канала («Ивашев про айти»). В отдельных случаях, например, в названии «Заборчик пинк», единственной целью этого приёма является креативность, что вполне соответствует характеру канала, посвященного трендам, идеям, маркетинговым предложениям.

3) наименования, включающие буквы кириллицы и латиницы: «investify! • Финансы», «ПоЗыVной», «Zelenyikot и космос», «Плохой Project», «Полина pro reels».

По включённым в номинацию графическим средствам мы разделили наименования на две группы: по сочетанию букв и других знаков, по регистру.

По сочетанию букв и других знаков мы выделили:

1) наименования, состоящие из букв кириллицы и знаков препинания: «илюш, как дела??», «Гуляй, Москва», «Испания: главные новости», «Здрасьте, приехали», «Русский Уолл-стрит», «Профита нет. А если найду?», «Сам ты инвестор!», «СРОЧНАЯ НОВОСТЬ!», «Что происходит?!», «Есть контакт?», «Илон печатает...», «Игорь, начинайте работу», «Креатив зашел!», «не маркетинг, а маркетинг», «Миша, давай по новой». Используемые в наименованиях знаки препинания могут быть продиктованы синтаксическими

нормами или стремлением добавить экспрессии и эмоциональности номинации;

2) наименования, состоящие из латинских букв и знаков препинания: «venera_os», «N:OW»;

3) наименования, состоящие из букв и цифр: «В отпуск за 60 секунд», «На пенсию в 35 лет», «Продал 10 ручек», «HR4PR». Отметим, что используемые в наименовании цифры практически всегда выбраны намеренно с определенной целью: показать заманчивость предлагаемых услуг, подчеркнуть скорость или качество услуг, привлечь внимание специалистов в конкретной сфере (фильтр для непосвященных).

По регистру нами были выделены следующие подгруппы:

1) наименования, начинающиеся с прописной буквы: «Капуста в законе», «Налоги и точка», «Лимон на чай», «Профита нет. А если найду?», «В своей уютнее», «InvestFuture», «Копейка рубль бережет», «Сам ты инвестор!», «Ёшкин Крот», «Что происходит?!», «Можем объяснить», «Есть контакт?».

2) наименования, начинающиеся со строчной буквы:

«илюш, как дела??», dima ermuzevich, «дима ротмистров я контент-маркетинг», «venera_os», «вы ушли с маршрута», «headlines», «pythonpedia», «let media», «бумеры смотрят телек», «первое впечатление», «коллеги не сутультесь», «гурá», «не маркетинг, а маркетинг», «дедлайн вчера», «состояние потока», «заметки маркетолога»;

3) наименования, включающие только прописные буквы:

«СКЕТЧУП», «СРОЧНАЯ НОВОСТЬ!», «СИГНАЛ», «ДОБРОВОЛЕЦ», «ЯДРО», «ШЕЛЕСТ», «ЛИНИЯ ФРОНТА», «НОЖ», «СМАРТ», «HR4PR», «N:OW»;

4) наименования, включающие строчные и прописные буквы: «investify! • Финансы», «ПоЗыVной», «DLStories». Использование в номинации прописных и строчных букв может противоречить литературным нормам, но часто это нарушение намеренное, продиктованное стремлением к оригинальности.

В отдельную группу мы выделили наименования, в составе которых есть смайлы или эмодзи. Это тоже определенный способ привлечь внимание и дать больше информации о тематике или авторе. Так, в названии канала «Mamix» рядом с названием стоит изображение одежды, напоминающий пиджак. Выбор эмодзи продиктован тематикой канала, в котором автор проводит различные опыты и эксперименты с одеждой. В названии «Тёплый блог» вполне логично появление солнца, так как канал рассказывает о времени, проведенном в кругу семьи. По такому же принципу используются изображения цыплёнка («Чикен Карри»), земного шара («Регина Путешественница»), телефона («Easy APK»), головы говорящего человека («Домашний логопед»). Оформление же двумя розовыми бантиками наименования «Karna.val» скорее должно вызывать ассоциации с личностью автора канала, Валеи Карнавал, её сценическим образом и поведением.

Как показало исследование, в большей части наименований используется кириллица, что, вероятно, связано с особенностями аудитории, на которую он

направлен (русскоязычная); начинаются номинации в основном с прописной буквы, что объясняется привычкой представителей современного молодого поколения всё писать со строчной буквы, в том числе, названия и имена собственные. Традиционное использование (в соответствии с нормами литературного языка) прописных и строчных букв в названиях мы связываем с возрастом авторов данных каналов.

Список литературы

1 Борунов, А.Б. Графика как один из стилистических приемов (на материале художественной прозы Р.Н. Митры) / А.Б. Борунов // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 9 (84). – С. 102-105. [Электронный ресурс]. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/v/grafika-kak-odin-iz-stilisticheskikh-priemov-na-materialehudozhestvennoy-prozy-r-n-mitry](https://cyberleninka.ru/article/v/grafika-kak-odin-iz-stilisticheskikh-priemov-na-materialehudozhestvennoy-prozy-r-n-mitry).

2 Лозовой, А.Ю. К проблеме номинации. Особенности современной эргономии / А. Ю. Лозовой, И. А. Названова. – Ростов-на-Дону: Известия ЮФУ, Технические науки, 2013. – С. 25-30.

3 Серебрянников, Б.А. Языковая номинация (общие вопросы) / Б. А. Серебрянников, А. А. Уфимцева // М.: Наука, 1977. – 360 с.

4 Телия, В.Н. Номинация / В.Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – С. 336-337.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ НОМИНАЦИЙ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ

Егорова Н.В., канд. филол. наук, доцент, Девятова Е.О.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В. Г. Гак отмечает, что термин «номинация» принадлежит к числу многозначных и имеет оппозиционные значения [5]. Также В. Г. Гак выделяет узкое и широкое понимание термина.

В узком понимании, номинация – это «обозначение предметов с помощью отдельных слов или словосочетаний» [5]. «Отношение «имя существительное – предмет» образует ядерный, основной тип номинации» [5].

В широком понимании, номинация – это «обозначение всего отражаемого и познаваемого человеческим сознанием, всего сущего или мыслимого: предметов, лиц, действий, качеств, отношений и событий» [5].

Большинство ученых выделяет «первичную» и «вторичную» номинацию. Однако ученые, опирающиеся на сравнительно-историческую методологическую основу (С. С. Маслова-Лошанская, Г. В. Колшанский, Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова), отмечают, что в современных языках первичная номинация – крайне редкое явление, гораздо чаще встречается именно вторичная, под которой понимается «использование фонетического облика первообразной языковой единицы для нового обозначаемого, т.е. появление нового значения в данной языковой единице» [6].

Согласно второму подходу (Т. В. Булыгина, В. Г. Гак, А. А. Уфимцева), под первичной номинацией понимают «языковое именование с помощью слов и словосочетаний, а под вторичной – речевое означивание при помощи предложений» [4]. В. Г. Гак подчёркивает, что номинацией может быть не только лексическая единица, но и «любые не подвергшиеся десемантизации элементы языковой системы» [5].

В современной науке в состав номинативных единиц стали включать «предложения-высказывания и различные окказиональные средства» [4].

Процессы и структуру актов номинации принято исследовать с учетом трехчленного отношения («семантического треугольника»): «реалия (денотат) – понятие (сигнификат) – имя. Соотношение этих трех факторов и направление этого отношения в конкретных актах номинации «создают базовую структуру номинации, универсальную для всех естественных языков» [4].

В современном мире гораздо чаще происходит процесс вторичной номинации, искусственного образования наименований. В связи с этим Г. Н. Ягафарова отмечает повышенное внимание ученых к «проблемам отражения субъективных целеустановок в восприятии окружающей жизни человеком» [7]. «Любое название – своего рода социальный знак» [2], и этот знак должен находить понимание и «отклик» у реципиента.

Номинации, как категория русского языка, подлежат типологизации. Важной для нас классификацией является деление номинаций на естественную и искусственную. Под естественной понимается процесс «создания нужного слова-знака, его «изобретение» после нахождения нового денотата» [1]. Искусственная номинация – это «создание нового лексического материала, преднамеренное словотворчество, тесно связанное с творческим началом личности» [1]. В нашем дальнейшем исследовании акцент будет сделан именно на искусственную номинация. Такая номинация может быть следствием «метонимических и метафорических переносов» [1] и «наибольшими возможностями повторных реализаций словообразовательных моделей располагают названия предметов» [1].

В. Н. Телия выделяет два способа создания вторичной номинации. Первый – «непрямое отображение внеязыкового объекта, опосредуемое «предшествующим» значением слова, те или иные признаки которого играют роль внутренней формы, переходя в новое смысловое содержание» [6]. Второй способ осложняется добавлением одного или нескольких других наименований, уже существующих в языке.

В рамках настоящего исследования нами было случайным образом выбрано более ста наименований телеграм-каналов различных тематик и осуществлена попытка дополнить указанную классификацию номинаций по семантическому признаку.

По соотнесенности с тематикой канала или его создателем мы выделили несколько групп номинаций:

1 Наименования, напрямую указывающие на тематику канала или его создателя.

Для информирования читателя о теме в наименованиях могут использоваться

- имена собственные («Оренбург Медиа», «Испания: главные новости») – в этом случае топонимы в равной степени с другими ключевыми словами указывают на соответствие наименования и тематики;

- ключевые слова («Сам ты инвестор!», «Военная хроника», «Копилка текстов», «InvestFuture», «investify! • Финансы», «Сам ты инвестор!», «Лента новостей», «Нейротекста», «Продвижение», «Что вы мне рекламируете», «Дайджест копирайтера»). В случае, когда номинация состоит из нескольких слов, ключевым может стать как одна из лексем, так и несколько сразу. Например, в названиях «Военная хроника», «Копилка текстов» или «Дайджест копирайтера» все слова являются ключевыми и ориентируют на особенности канала. А в наименованиях «Сам ты инвестор!» или «Что вы мне рекламируете» ключевым является только одно слово: «инвестор» и «рекламируете»;

- термин или профессионализм, понятный ограниченному кругу лиц («pythonpedia», «HR4PR», «Programmer memes», «не маркетинг, а маркетинг», «Креативный маркетинг», «Маркетология», «заметки маркетолога»). В «Pythonpedia» часть наименования «python» указывает на то, что канал

посвящен одноименному языку программирования, а часть «pedia» указывает на подтему «обучение». Таким образом, канал содержит полезную информацию для людей, изучающих язык программирования «Python». Наименование «HR4PR» условно состоит из трех частей: «HR» – это специалист, который занимается подбором персонала; «4» – это сокращение от английского слова «for», которое переводится как «для»; «PR» – сокращение от английского словосочетания «public relations», которое переводится как «отношения с общественностью» и часто обозначает продвижение. Так автор канала, Ольга Дементьева, сигнализирует посвященным, что в своем канале помогает людям найти хороших исполнителей в сфере продвижения бизнеса. В «Programmer memes» слово «programmer» переводится как «программист», а «memes» – как «мемы». Данный канал посвящен мемам, которые создаются для программистов и будут им понятны. В остальных наименованиях встречается заимствованный профессионализм «маркетинг», который означает совокупность действий, направленных на продвижение товаров и услуг.

2 Наименования, указывающие на имя автора канала.

В данной группе три из пяти названий содержат имя и фамилию автора, одно – только фамилию, одно – имя автора: «dima ermuzevich», «Молянов», «venera_os», «Марк Ерёмин», «Ольга Гогаладзе»;

3 Наименования, указывающие и на автора, и на тематику канала («илюш, как дела??», «Сладенький редактор», «дима ротмистров я контент-маркетинг», «Ивашев про айти», «Полина pro reels»). В данной группе название «илюш, как дела??» содержит имя автора канала и ключевое выражение «как дела», которое говорит о том, что в канале он рассказывает о своей жизни. Далее названия «дима ротмистров я контент-маркетинг», «Ивашев про айти», «Полина pro reels» указывают как на имя автора, так и на сферу его деятельности. Название «Сладенький редактор» по своей семантике имеет отношение конкретно к автору, работающему редактором.

4 Наименования, косвенно указывающие на тематику канала.

К данному типу были отнесены наименования, содержащие лишь намек на тематику, не дающие четкого понимания особенностей канала. Это создается с помощью

- прецедентных феноменов: «Плачу на тексты», «НеМалахов», «В отпуск за 60 секунд», «вы ушли с маршрута», «Русский Уолл-стрит», «Капуста в законе», «Налоги и точка», «Профита нет. А если найду?», «Копейка рубль бережет», «Есть контакт?», «Говорит Россия», «Илон печатает...», «Продал 10 ручек». Вопрос прецедентных феноменов мы рассмотрим отдельно далее.

- условных знаков: «ПоZыVной». В данном наименовании имеются знаки «Z» и «V», которые в современных реалиях имеют отношение к Специальной военной операции.

- игры слов: «Лимон на чай». В данном случае, под «лимоном» понимается «миллион», а «на чай» – «чаевые». Благодаря игре слов в данном наименовании два значения – буквальное и переносное.

- отдельных ключевых слов: «Гуляй, Москва», «В своей уютнее», «На пенсию в 35 лет», «СРОЧНАЯ НОВОСТЬ!», «ДОБРОВОЛЕЦ», «Москва с огоньком», «За кулисами», «The Insider», «Вкратце», «Книжное хранилище», «Арсенал Безопасника», «Плохой Project», «let media», «Игорь, начинайте работу», «Передали коллегами», «первое впечатление», «коллеги не сутультесь», «гурá», «Креатив зашел!», «Куб маркетинга», «Павликов опять что-то написал», «Вода из кулера», «дедлайн вчера», «Пиарщина», «Москва не спит», «Пока ты спал», «Что происходит?!», «Антиглянец», «Время Валеры», «Zelenyikot и космос», «состояние потока». В этой подгруппе можно лишь примерно определить сферу, к которой относится канал, но точно назвать тематику или особенности канала сложно. Например, наименование «За кулисами» можно интерпретировать как театральную тематику, сферу киноиндустрии или «подноготную» чего-либо. На деле же в этом канале освещаются закулисы шоу-бизнеса и личная жизнь звезд. Слово «гурá» – фамилия автора канала, но человеку, не знающему этого, название не будет понятно.

5 Наименования, не указывающие на тематику канала.

К данной группе мы отнесли наименования, связь которых с тематикой канала почти или полностью не угадывается: «СКЕТЧУП» (личный канал комика Ольги Парфенюк, название не имеет прямой связи с тематикой или личностью автора), «Рыбарь» (канал посвящен проверенным новостям, в описании канала содержится пояснение: «Вылавливаем интересную нам тему в море сырой информации»), «Здрасьте, приехали» (новостной канал); «Беспощадный банкстер» (новости из сферы финансов, жаргонное слово «банкстер» понятно не каждому); «Баррель черной икры» (автор рассказывает про «банки, экономику, санкции и новую реальность»); «headlines» (слово «headline» в переводе с английского языка означает «заголовок», канал посвящен новостям про инвестиции и финансы); «Ёшкин Крот» (новостной канал, слоган которого «Рою информацию, откапываю факты о реальной жизни в России (и не только)», что объясняет выбранное название).

Особого внимания заслуживают наименования, созданные на основе прецедентного феномена. Понятие «прецедентный текст» ввел Ю.Н. Караулов и определил его как «тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такое, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3].

К данному типу наименований мы отнесли те, которые созданы на основе прецедентного феномена – выражения, имени или ситуации: «Плачу на тексты», «НеМалахов», «вы ушли с маршрута», «Здрасьте, приехали», «Русский Уолл-стрит», «Капуста в законе», «Налоги и точка», «Профита нет. А если найду?», «Копейка рубль бережет», «Ёшкин Крот», «Продал 10 ручек»,

«Миша, давай по новой», «В отпуск за 60 секунд», «Илон печатает...», «Есть контакт?»).

Мы сгруппировали их по 2 критериям: трансформированные / нетрансформированные; устоявшиеся / новые.

Трансформированные ПФ – это те, которые так или иначе отличаются от оригинала: «Плачу на тексты» (прецедентным высказыванием является название песни «Плачу на техно» группы «Хлеб»), «НеМалахов» (в основе лежит ставшее прецедентным имя Андрея Малахова), «Капуста в законе» (прецедентным высказыванием является название фильма «Вор в законе»), «Налоги и точка» (прецедентным высказыванием стало название известной сети ресторанов быстрого питания «вкусно – и точка»), «Профита нет. А если найду?» (в данном названии отсылка к выражению «Семки есть? А если найду?», которое пришло из уличного фольклора и приобрело широкую известность в 2000-х годах, оно имитирует поведение стереотипного «гопника» – персонажа массовой культуры, связанного с маргинальной городской субкультурой), «Продал 10 ручек» (в основе прецедентная ситуация, которая впервые произошла в фильме «Волк с Уолл-стрит», где герой просит своих учеников продать ему ручку, чтобы те продемонстрировали свои навыки продажи и убеждения), «В отпуск за 60 секунд» (прецедентным высказыванием является название книги Ж. Верна «Вокруг света за 80 дней»).

Нетрансформированные прецедентные феномены в составе номинации сохранились в изначальном варианте: «вы ушли с маршрута» (стандартная фраза навигаторов), «Копейка рубль бережет» (русская пословица), «Миша, давай по новой» (выражение, которое является мемом в современных медиа), «Илон печатает...» (прецедентное имя Илон Маск), «Есть контакт?» (фраза, сказанная при первой полностью автоматической стыковке в космосе в 1967 году).

Вторым критерием стало время появления прецедентного феномена. Мы выделили наименования с «устоявшимися» («Копейка рубль бережет», «Ёшкин Крот», «В отпуск за 60 секунд», «Есть контакт?») и «новыми» («Плачу на тексты», «НеМалахов», «Русский Уолл-стрит», «вы ушли с маршрута», «Миша, давай по новой», «Капуста в законе», «Налоги и точка», «Профита нет. А если найду?», «Продал 10 ручек», «Илон печатает...») ПФ.

Таким образом, необходимо отметить, что в номинациях каналов преимущественно содержится прямое или косвенное указание на их тематику. Это обусловлено стремлением владельцев расширить аудиторию путём упрощения процесса поиска канала по ключевым словам или фразам, отражающим проблему, тему. Однако авторы каналов, чтобы выдержать конкуренцию в определенных сферах, вынуждены работать и над оригинальностью, яркостью, запоминаемостью наименования, этим объясняется популярность прецедентных феноменов как приёма привлечения внимания к номинации.

Список литературы

- 1 Арутюнова, Н. Д. Тождество и подобие сравнения и идентификация / Н.Д. Арутюнова. – М. : Институт языкознания АН СССР, 1990. – 231 с.
- 2 Горбаневский, М.В. В мире имен и названий / М.В. Горбаневский. – М.: Знание, 1983. – 192 с.
- 3 Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва, 2010. – 264 с.
- 4 Лозовой, А.Ю. К проблеме номинации. Особенности современной эргономии / А. Ю. Лозовой, И. А. Названова. – Ростов-на-Дону: Известия ЮФУ, Технические науки, 2013. – С. 25-30.
- 5 Серебрянников, Б. А. Языковая номинация (общие вопросы) / Б. А. Серебрянников, А. А. Уфимцева // М.: Наука, 1977. – 360 с.
- 6 Телия, В.Н. Номинация / В.Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – С. 336 – 337.
- 7 Ягафарова, Г.Н. О факторах, влияющих на процесс номинации в языке // Фундаментальные исследования, 2014. № 12-11. – С. 2505-2508

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Зеленцова А.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Аннотация

Статья посвящена особенностям работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Важнейшими этапами обучения лексике являются семантизация, закрепление значений слов и контроль изученных слов. Семантизация включает методы презентации и объяснения значений слов, закрепление предполагает включение новых слов в активную речь студентов, а контроль направлен на проверку усвоения лексического материала.

Введение

Обучение русскому языку как иностранному невозможно представить без целенаправленной и системной работы с лексикой. Словарный запас является основой речевой деятельности учащихся и во многом определяет успешность их коммуникативного взаимодействия на изучаемом языке.

В методике преподавания РКИ проблема работы с лексическим материалом остаётся актуальной на всех этапах обучения — от начального до продвинутого уровня. Это связано не только с большим объёмом лексики русского языка, но и с его семантической сложностью, наличием многозначных слов, синонимии, фразеологии, а также с культурной и стилистической обусловленностью употребления слов. В связи с этим особую значимость приобретает вопрос организации поэтапной работы с лексикой, обеспечивающей её осознанное усвоение и активное использование в речи.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении основных этапов работы с лексикой при обучении русскому языку как иностранному. В рамках исследования предполагается охарактеризовать специфику каждого этапа, определить их методические задачи и описать наиболее эффективные приёмы работы с лексическим материалом.

Теоретической основой исследования послужили положения отечественной методики обучения иностранным языкам, в частности работы, посвящённые проблеме формирования лексической компетенции учащихся. В этом контексте представляет интерес позиция И.А. Пугачёва и Н.Г. Карапетяна [4], определяющих содержание процесса овладения иноязычной лексикой. По мнению ученых, овладеть иноязычной лексикой – это:

- 1) усвоить (запомнить) значение и форму предусмотренного учебной программой минимума лексических единиц;
- 2) научиться пользоваться этими единицами в различных видах речевой деятельности;

3) научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении текстов.

В методике преподавания РКИ усвоение лексики рассматривается как поэтапный процесс, включающий последовательные и взаимосвязанные стадии, каждая из которых решает собственные дидактические задачи.

В процессе обучения лексике традиционно выделяют три последовательных этапа работы с лексическим материалом:

1) презентация новой лексики (семантизация)—первичное знакомство учащихся с лексическими единицами, их формой, значением и употреблением.

2) Усвоение лексики — комплекс методических действий, направленных на закрепление новых слов в памяти учащихся, формирование навыков их распознавания и употребления.

3) Повторение и контроль — организация систематического повторения усвоенной лексики и проверка качества её освоения, включая уровень понимания и способность корректно использовать слова в речевых ситуациях.

Семантизация. Этот этап необходим для первоначального ознакомления учащихся с новыми словами. Задача преподавателя — обеспечить четкое понимание учениками всех характеристик лексической единицы (значение, звучание, написание, употребление).

Осмысление значения нового слова нередко вызывает затруднения у иностранных учащихся, что связано как с особенностями лексической системы русского языка, так и с ограниченным языковым опытом обучающихся. Однако данные трудности могут быть преодолены при условии, что преподаватель владеет различными приёмами семантизации лексических единиц и осознанно применяет их в учебном процессе с учётом уровня подготовки аудитории. На этапе первичного освоения лексического материала основное внимание уделяется формированию целостного представления о новой лексической единице как компоненте языковой системы и средстве речевого общения. Задача данного этапа заключается не только в запоминании слова, но и в его осмыслении с точки зрения формы, значения и особенностей употребления в речи. Эффективность работы во многом определяется тем, насколько последовательно и методически обоснованно организован процесс знакомства учащихся с новой лексикой, а также тем, какие способы и приёмы используются для её объяснения и закрепления.

Процесс презентации новой лексики в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) включает два взаимосвязанных этапа: предъявление лексической единицы и её последующую интерпретацию.

Предъявление лексической единицы осуществляется не в изолированной форме, а в рамках контекста. Это обусловлено тем, что именно в составе предложения слово обретает полноценный семантический статус и раскрывает своё значение.

Интерпретация лексической единицы представляет собой ключевой этап презентации, центральным компонентом которого выступает семантизация — передача сведений о значении слова.

Выбор конкретного приёма семантизации определяется характером лексической единицы, уровнем языковой подготовки учащихся и целями конкретного занятия. В методической литературе описан широкий спектр способов раскрытия значения слова, каждый из которых обладает определёнными преимуществами. Л.С. Крючкова [2] выделяет следующие приемы семантизации.

1. Наглядность (предмет, рисунок, схема, цифровое изображение) - наиболее эффективный метод для слов с конкретным значением. Одновременное задействование зрительного и слухового каналов восприятия способствует прочному беспереводному усвоению.

- Существительные семантизируются через демонстрацию предметов или их изображений (картинки, фото, экран компьютера).

- Глаголы — с помощью иллюстративных действий, мимики, пантомимы.

- Местоимения — через вовлечение учащихся или расположение предметов в пространстве.

2. Перевод - самый экономичный способ. Применяется, когда иные методы невозможны (например, для абстрактной лексики). Оптимально давать перевод краткой ремаркой после произнесения слова. Не рекомендуется для безэквивалентной лексики и многозначных слов.

3. Синонимы.

4. Антонимы — широко используются на начальном этапе для формирования логических связей: старый — новый, купить — продать, опустить — поднять.

5. Подбор родового понятия к видовому.

6. Словообразовательный анализ

7. Описание/толкование — разъяснение значения на русском или родном языке учащихся, с указанием родового слова и существенных признаков.

8. Семный анализ — перечисление ключевых семантических компонентов слова.

9. Контекст — использование окружения слова для угадывания значения.

10. Опора на языковую догадку — расчёт на знание учащимися интернационализмов, звукоподражаний и т. д.

А. В. Ковалёва [1] отмечает: на начальном этапе, когда у обучающихся ещё не сформирован обширный лексический запас, приоритетными являются максимально простые и однозначные способы семантизации. К ним относятся:

- перевод на родной язык учащихся;
- использование наглядных материалов (изображения, предметы, жесты);

- подбор антонимов;
- перечисление объектов или признаков, охватываемых значением слова.

На среднем этапе спектр приёмов расширяется за счёт:

- толкования значения слова на русском языке;
- использования синонимов;
- предъявления сильного семантизирующего контекста, позволяющего вывести значение из окружения.

На продвинутом этапе к перечисленным методам добавляются более сложные когнитивные приёмы:

- анализ словообразовательной цепочки (выявление производящей основы и словообразовательных аффиксов);
- обращение к внутренней форме слова (этимологическая справка, указание на мотивирующий признак).

Такой поэтапный подход обеспечивает постепенное усложнение механизмов осмысления лексики и способствует формированию у учащихся устойчивых навыков самостоятельной семантизации новых слов.

Закрепление. На этом этапе осуществляется глубокое усвоение и закрепление новых слов. Именно здесь формируются устойчивые навыки быстрого и правильного использования лексических единиц в речи.

И.А. Пугачев, Н.Г. Карапетян [4] отмечают, что работа по закреплению лексического материала фактически начинается одновременно с введением нового слова. Уже на этом этапе лексическая единица воспринимается учащимися на слух, осмысливается, воспроизводится в устной и письменной формах, а также включается в простейшие речевые конструкции. В результате у обучающихся формируется первоначальное представление о значении слова, его форме и основных моделях синтаксического употребления.

Дальнейшее закрепление направлено на углубление и автоматизацию усвоенных знаний. С этой целью преподаватель организует систему упражнений, обеспечивающих не только прочное запоминание лексических единиц, но и развитие навыков их оперативного и адекватного использования в процессе построения высказываний. В методике обучения РКИ принято выделять два основных типа лексических упражнений: языковые и коммуникативные, различающиеся по своим целям и степени самостоятельности речевой деятельности учащихся.

Языковые, или подготовительные, упражнения ориентированы на формирование основы для последующего речевого использования лексики. Их выполнение способствует закреплению новых слов в памяти, осмыслению их лексических связей и закономерностей сочетаемости. К данному типу относятся задания на заполнение пропусков, дополнение предложений в соответствии с контекстом, выполнение вопросно-ответных упражнений, работа с моделями словосочетаний, подбор синонимических рядов, тематическая классификация лексических единиц, а также составление предложений с использованием изученной лексики.

Коммуникативные, или речевые, упражнения направлены на развитие способности применять усвоенный лексический материал в условиях, приближенных к реальному общению. В отличие от подготовительных заданий, выбор языковых средств здесь определяется не заданным образцом, а конкретной коммуникативной ситуацией. К числу таких упражнений относятся различные виды монологической и диалогической речи, восстановление диалогов, моделирование речевых ситуаций, а также устный и письменный перевод. Использование коммуникативных упражнений позволяет перевести лексические знания в активное владение словом и способствует формированию полноценной речевой компетенции.

Контроль. На третьем, завершающем этапе работы с лексическим материалом осуществляется контроль усвоения изученных единиц.

Контроль усвоения новой лексики может осуществляться различными способами в зависимости от этапа обучения, уровня языковой подготовки учащихся и поставленных методических задач. В практике преподавания русского языка как иностранного целесообразно сочетать разные формы и приёмы контроля, что позволяет получить более объективное представление о степени сформированности лексических навыков.

Одним из наиболее распространённых способов является текущий контроль, который проводится непосредственно в ходе урока. Он реализуется через устные вопросы, выполнение кратких письменных заданий, работу с карточками, а также наблюдение за речевой деятельностью учащихся при выполнении упражнений. Такой вид контроля позволяет оперативно выявлять трудности в усвоении лексики и своевременно корректировать учебный процесс.

Широко используется и выборочный контроль, направленный на проверку отдельных аспектов владения лексической единицей. В рамках данного подхода могут оцениваться понимание значения слова, правильность его употребления в контексте, знание форм словоизменения и сочетаемости. Для этого применяются задания на соотнесение слов и значений, заполнение пропусков, трансформацию предложений, а также перевод с родного языка на русский и наоборот.

Особое место занимает контроль, основанный на выполнении речевых заданий, приближенных к реальным условиям общения. В таких заданиях учащиеся самостоятельно выбирают лексические средства в соответствии с коммуникативной ситуацией, что позволяет оценить степень активного владения лексикой. К числу подобных форм контроля относятся диалоги, монологические высказывания, ролевые игры и краткие письменные тексты.

Дополнительным средством контроля может выступать тестирование, которое обеспечивает относительную объективность оценки и позволяет охватить значительный объём лексического материала за короткий промежуток времени. Тесты могут включать задания закрытого и открытого типа и использоваться как для промежуточной, так и для итоговой проверки.

Контроль выступает особой формой обратной связи, позволяющей оценить уровень освоения лексики. Его значимость обусловлена тем, что осознание учащимися предстоящей проверки стимулирует более ответственное и внимательное отношение к изучению слов [5].

Оптимальной практикой считается проверка и оценка лексики, пройденной на предыдущем занятии, в начале последующего урока. Это снижает риск забывания материала. Кроме того, регулярное тестирование целесообразно включать в структуру каждого занятия как промежуточный этап, обеспечивающий систематичность закрепления знаний.

Таким образом, обучение лексике при изучении русского языка как иностранного представляет собой многоэтапный и системно организованный процесс, требующий последовательного и методически обоснованного подхода. Эффективное формирование лексической компетенции возможно лишь при условии поэтапной работы с лексическим материалом, включающей семантизацию, закрепление и контроль усвоенных единиц.

На этапе семантизации ключевую роль играет выбор адекватных приёмов раскрытия значения слова, который определяется характером лексической единицы, уровнем языковой подготовки обучающихся и коммуникативными целями обучения. Использование разнообразных методов семантизации позволяет обеспечить осознанное восприятие новой лексики и заложить основу для её дальнейшего активного использования.

Этап закрепления направлен на формирование устойчивых навыков употребления лексических единиц в речи и предполагает систематическое включение новых слов в языковые и коммуникативные упражнения. Такое сочетание способствует переходу лексики из пассивного словаря в активный и развитию речевой самостоятельности учащихся.

Контроль, как завершающий этап работы с лексикой, выполняет функцию обратной связи и позволяет объективно оценить степень усвоения лексического материала. Регулярное и разнообразное использование форм контроля способствует не только проверке знаний, но и их дополнительному закреплению, а также повышает мотивацию обучающихся.

В целом, поэтапная организация работы с лексикой обеспечивает целостность процесса обучения русскому языку как иностранному и создаёт условия для формирования полноценной коммуникативной компетенции учащихся, что является одной из ключевых задач современного преподавания РКИ.

Список литературы

1. Ковалёва, А. В. Этапы работы с лексикой при обучении русскому языку как иностранному : учеб. пособие / А. В. Ковалёва. — М. : Русский язык, 2003. — 304 с.
2. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова. — М. : Русский язык, 2003. — 304 с.

3. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 1977. — 216 с.
4. Пугачев, И. А. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам : учеб. пособие / И. А. Пугачев, Н. Г. Карапетян. — М. : Русский язык, 2003. — 304 с.
5. Tornbury, S. How to teach vocabulary / S. Tornbury. — Oxford : Oxford University Press, 2007. — 187 p.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Ибреева М. А., Хрущева О. А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Обращение к Федеральному закону об образовании в Российской Федерации позволяет констатировать тот факт, что реализация основной образовательной программы происходит с учетом «региональных и этнокультурных особенностей субъектов Российской Федерации» [6, 35]. При этом изучение иностранного языка в общеобразовательной школе не является исключением из этого правила.

Региональный компонент в обучении иностранному языку – «часть содержания иноязычной составляющей, которая отражает родную региональную культуру в сопоставлении с региональной культурой иноязычного социума и формирует способность к межкультурному общению на основе межрегионального сознания» [2, 39]. Это позволяет учащимся не только овладеть языком, но и глубже понять культурные традиции и особенности своего региона, что способствует формированию их идентичности.

Основная цель интеграции регионального компонента в процесс обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе заключается в развитии коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся, а также в обогащении содержания обучения иностранному языку за счет получения ими знаний о родном регионе.

Цели внедрения регионального компонента в процесс обучения иностранному языку можно сгруппировать по нескольким ключевым направлениям, учитывающим требования ФГОС и особенности современной образовательной системы:

- формирование гражданской идентичности и патриотизма (воспитание уважения и любви к родному краю как части большой страны);
- расширение и углубление социокультурных знаний учащихся (изучение региона, его достопримечательностей, традиций, известных личностей, географических особенностей становится содержательной основой для общения на иностранном языке);
- развитие познавательных универсальных учебных умений (работа с краеведческим материалом, а именно поиск информации, проведение интервью, реализация проектов, стимулирует исследовательскую деятельность, способности к анализу и систематизации данных);
- повышение мотивации к изучению иностранного языка через личную значимость и прагматику (язык становится реальным инструментом для презентации себя и своего мира на иностранном языке) [3].

К числу задач по внедрению регионального компонента в процесс обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе относятся следующие:

- разработка тематических модулей или серий уроков для интеграции регионального компонента в учебную программу;
- разработка проектных и исследовательских заданий краеведческой направленности;
- создание условий для высказывания собственного мнения и обмена опытом обучающимися;
- повышение лингвокраеведческой компетентности [3].

Интеграция регионального компонента в процесс обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе имеет два основных направления:

1. реализация межпредметных связей за счёт привлечения учебного материала из смежных дисциплин (истории, географии, литературы) для наполнения содержания урока региональным контекстом;
2. активное использование творческого потенциала краеведения для развития у учащихся умений критически осмысливать и оценивать историческое наследие и современное развитие своего региона [1].

Внедрение регионального компонента в образовательную программу в средней общеобразовательной школе может осуществляться на разных уровнях организации учебного процесса:

- на уровне урока путем включения краеведческого материала в отдельные занятия или их фрагменты при изучении связанных тем основного курса;
- на уровне тематического планирования путем разработки серии взаимосвязанных уроков (модуля), направленных на всестороннее изучение региона;
- на уровне учебной программы путем создания и реализации специального интегрированного курса, сочетающего цели обучения иностранному языку и краеведения [3].

Методика использования регионального компонента в процессе обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации строится на основе адаптации общедидактических принципов, к числу которых относятся:

- принцип междисциплинарности, обеспечивающий интеграцию знаний из разных предметных областей;
- принцип систематичности, требующий целенаправленного планирования работы с краеведческой составляющей;
- принцип тематичности, служащий основой для взаимосвязи содержания с темой программы курса;
- принцип возрастной адресности, основанный на классическом требовании доступности обучения;
- принцип интерактивности, предполагающий использование творческих и игровых технологий для создания аутентичной коммуникации;

- принцип познавательной ценности, отвечающий за приобретение учащимися новых знаний о регионе;
- принцип компаративности (сравнительный), обеспечивающий использование краеведческой и страноведческой составляющей для развития межкультурной компетенции [4].

Реализация образовательной функции регионального компонента предполагает комплексный подход, направленный на:

- **развитие когнитивной сферы** учащихся, а именно высших интеллектуальных умений (анализа, синтеза, применения информации, рефлексии);
- **формирование целостной историко-культурной картины** региона, включающей знание его истории, культурного наследия и этнографических особенностей;
- **формирование глобального культурного сознания** через осмысление вклада локальной культуры в общемировое культурное пространство [5].

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что интеграция регионального компонента повышает эффективность учебного процесса, ее успех зависит от ряда условий; в частности, учета возрастных и языковых особенностей учащихся, а также уровня владения учителем актуальными творческими приемами развития личности учащихся.

Таким образом, в соответствии с ФГОС, включение регионального компонента в образовательную программу является нормативно закрепленным требованием, которое направлено на развитие личности и ключевых компетенций ученика, а также считается неотъемлемой частью образовательного процесса. Для интеграции регионального компонента в образовательную программу необходимо решить определенные задачи, такие как разработка тематических модулей, повышение лингвокраеведческой компетентности и другие. Реализации данных задач способствует учебно-методический комплекс, который предоставляет возможность адаптировать образовательную программу, основываясь на уровне подготовки, интересах учащихся и региональных особенностях.

Список литературы

1. Вылегжанина Е. А. Использование краеведческого материала в процессе обучения иностранному языку / Е. А. Вылегжанина // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 186-188.
2. Глумова Е. П. Проблема регионализации содержания иноязычной подготовки обучающихся // Педагогическое образование в России. – 2015. – №6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-regionalizatsii-soderzhaniya-inoazychnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 20.01.2026).
3. Иностранный язык. Реализация ФГОС основного общего образования : методическое пособие для учителя / М. З. Биболетова, Н. Н.

Трубанева; под ред. И. Н. Добротиной. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 103 с.: ил.

4. Корниенко А. П. Краеведческие материалы как средство обучения иностранному языку в средней школе// Иностранные языки в школе. – 2004. – №6. – С.28-31.

5. Рылова Т. И. Интеграция регионоведческого материала в содержание обучения иностранному языку для развития социокультурной компетенции обучающихся и совершенствования навыков владения иностранным языком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/7253> (дата обращения 14.01.2026).

6. **Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации».** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2025/04/273-fz-ot-01.04.2025.pdf> (дата обращения 21.01.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСПРИЯТИИ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

**Карев В. А., Пороль О. А., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современном образовательном пространстве обучение иностранным языкам немислимо без глубокого включения культурного компонента. Уже недостаточно владеть только лексико-грамматической системой; для полноценного общения необходимо понимать ценности, традиции, исторические ассоциации и бытовые реалии носителей языка. В реальной коммуникации и в художественных текстах значительная часть смысла передаётся не напрямую, а имплицитно – через подтекст, аллюзии, культурные намёки.

В этих условиях одной из важнейших задач преподавателя русского языка как иностранного становится целенаправленное формирование лингвострановедческой компетенции. Лингвострановедческая компетенция – это «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации» [6]. Междисциплинарный подход, соединяющий языковую подготовку со сведениями исторического, культурного, экономического характера, позволяет студентам не только овладеть языком, но и включаться в межкультурный диалог как равноправные его участники.

Цель настоящей статьи – показать, каким образом восприятие и методически организованная работа с поэтическими текстами, прежде всего с произведениями А. С. Пушкина, способствует формированию лингвострановедческой компетенции иностранных студентов.

Лингвострановедческая компетенция понимается как способность учащегося адекватно воспринимать и интерпретировать речь с учётом культурного контекста. Речь идёт не только о понимании словарных значений, но и о «считывании» скрытой информации, связанной с историей, менталитетом, ценностными установками носителей языка.

Как отмечают исследователи, фундаментом ЛСК являются фоновые знания – социальные, исторические, литературно-художественные сведения, которыми носитель языка владеет по умолчанию. Согласно Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, лексический фон можно рассматривать как наличие «в семантике слова некоторого “сверхпонятийного” смысла» [2]. Для иностранного студента отсутствие таких знаний становится барьером, который невозможно преодолеть с помощью словаря или грамматической таблицы: текст остаётся формально понятным, но культурно «немым».

Анализ современных программ по русскому языку как иностранному позволяет выделить ряд принципов, определяющих формирование ЛСК и организацию лексико-грамматического курса:

- учёт межкультурных отношений и исторической ситуации;
- интеллектуальная направленность обучения (ориентация не только на тренировку навыков, но и на развитие мышления);
- опора на лингвистический и экстралингвистический опыт учащихся;
- принцип наглядности (широкое использование визуальных и аудиосредств);
- рациональное использование справочного аппарата (комментариев, словарей, энциклопедических сведений).

В таком понимании ЛСК становится не дополнительным, а обязательным компонентом коммуникативной компетенции и одной из ключевых целей курса РКИ [4].

Ключевую роль в формировании ЛСК играет работа над лексикой. Именно через слово передаётся значительная часть лингвокультурной информации, часто не эксплицированной напрямую. В центре внимания преподавателя оказываются, прежде всего, следующие группы лексических единиц:

- названия предметов и явлений, характерных исключительно для одной культуры;
- коннотативная лексика, связанная с особыми историко-культурными ассоциациями;
- названия реалий, имеющих формальные аналоги в других культурах, но отличающихся функцией, образом употребления, символикой;
- безэквивалентная лексика;
- формулы речевого этикета;
- сленг и жаргонные слова, используемые в определённых социальных и профессиональных группах;
- устойчивые словосочетания, возникновение и употребление которых связано с историческими или культурными событиями;
- топонимы и антропонимы;
- пословицы, поговорки, фразеологизмы.

Эти единицы представляют собой узловые точки культурной информации. Их нельзя ограничить буквальным переводом: необходим лингвострановедческий комментарий, сопоставление с родной культурой, включение в различные виды речевой деятельности. Особое место занимают пословицы и фразеологизмы, отражающие систему ценностей и типичные модели поведения: работа с ними формирует у студентов представление о национальной картине мира [5].

Эффективное усвоение таких единиц предполагает активное использование визуальных и аудиосредств: народных песен и сказок в звучании, репродукций, фотографий, видеофрагментов. Аудиоматериалы помогают почувствовать мелодику и интонацию, визуальные – увидеть предмет

или явление, представить его функцию и историю. Это создаёт более объёмный образ изучаемой реалии и способствует прочному запоминанию.

Среди различных видов учебных текстов особое место занимают поэтические произведения. Их лингвострановедческий потенциал определяется рядом специфических свойств.

Во-первых, поэзии свойственна высокая плотность смыслов: в небольшом по объёму стихотворении концентрируется значительное количество культурных намёков, аллюзий, символов. Это позволяет в ограниченном текстовом пространстве показать студенту широкий спектр реалий и ассоциаций.

Во-вторых, язык поэзии предельно образен и эмоционально насыщен. Он апеллирует не только к рациональному, но и к чувственно-ассоциативному опыту читателя. Работая с поэтическим текстом, иностранец начинает воспринимать язык не как набор грамматических форм, а как носитель образов и культурных смыслов.

Через поэтический образ обучающийся знакомится с национальной картиной мира: с типичными символами (родина, дом, дорога, русская природа, историческая память), с особенностями переживания времени и пространства, с ценностными доминантами.

В-третьих, поэзия обладает выраженным воспитательным и мировоззренческим потенциалом. Повышенная эмоциональность создаёт у студентов устойчивый ассоциативный ряд, способствует формированию толерантного отношения к чужой культуре, развитию эмпатии и готовности к диалогу. Поэтический текст побуждает к личностному отклику, к сопоставлению изображённых чувств и жизненных ситуаций с собственным опытом.

Включение поэзии в курс РКИ позволяет решать сразу несколько задач:

- расширять лингвострановедческие знания за счёт знакомства с культурными реалиями, отражёнными в стихотворении
- развивать образное мышление и эмоциональный интеллект студентов;
- формировать навыки интерпретации сложных текстов, умения работать с подтекстом;
- поддерживать высокую мотивацию благодаря эстетической и эмоциональной привлекательности материала.

Особенно продуктивной в иностранной аудитории является работа с произведениями А. С. Пушкина. Его тексты входят в школьные и вузовские программы, они разнообразны по тематике и степени сложности, а язык при внешней простоте содержит многослойные культурные и философские смыслы.

Для иностранных студентов пушкинские произведения зачастую кажутся «лёгкими» и не требующими глубокого анализа. Однако без достаточного набора фоновых знаний значительная часть культурного содержания остаётся для них недоступной. Задача преподавателя – сделать работу с поэтическим текстом одновременно увлекательной и познавательной, показать, что за знакомой формой скрывается сложный культурный код.

Формирование лингвострановедческой компетенции на материале поэтических текстов требует продуманной системы упражнений. Один из продуктивных вариантов – трёхэтапная модель: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы [1].

1. Предтекстовый этап: подготовка к восприятию

На предтекстовом этапе создаются условия для осмысленного восприятия стихотворения: актуализируются фоновые знания, снимаются потенциальные трудности, задаётся культурный контекст.

Знакомство с творчеством А. С. Пушкина может начинаться с краткой биографической справки, включающей лингвострановедческие элементы. В качестве опорной лексики вводятся, например, слова «дворянство», «лицей», при этом даётся не только словарное определение, но и доступное объяснение историко-культурного фона: кто такие дворяне, как строилась их жизнь, что представляли собой учебные заведения данного типа в XIX веке.

На этом же этапе целесообразно использовать портреты, иллюстрации, фрагменты документальных и художественных фильмов, задания на прогнозирование содержания по названию стихотворения, обсуждение ассоциаций (например, связанных с темой «осень», «детство поэта», «русская природа»).

Важно не перегружать студентов избыточной информацией: чрезмерно подробный анализ до чтения текста снижает мотивацию. Задача предтекстовой работы – заинтересовать, дать минимально необходимую опору для дальнейшего восприятия.

2. Притекстовый этап: работа с текстом и лексикой

На притекстовом этапе основное внимание уделяется непосредственному чтению и первичному пониманию стихотворения, а также снятию языковых и культурных трудностей.

Традиционно преподаватель сначала читает текст вслух, демонстрируя образец произношения, ритма, интонации. Возможно использование профессиональных аудиозаписей, при условии их высокого качества. Это особенно важно, поскольку аудирование остаётся одним из наиболее сложных видов речевой деятельности для инофонов.

Далее следует лексическая работа. На примере отрывка из стихотворения «Осень» («Октябрь уж наступил...») студенты знакомятся с архаизмами и книжными формами («хлад», «отряхает», «отъезжие поля», «озими», «дубравы» и др.). Часть этих слов может быть осмыслена через морфемный анализ и контекст, но некоторые требуют развёрнутого историко-культурного комментария.

Особый интерес представляет выражение «в отъезжие поля с охотой своей», связанное с реалиями псовой охоты. Здесь важно объяснить, что такое «отъезжие поля», как организовывались такие охоты, какое место они занимали в жизни русского дворянства. Подобные комментарии «оживляют» для студентов исторический контекст и наполняют текст дополнительными смыслами.

Лексическая работа может включать следующие виды упражнений: составление предложений и словосочетаний с новыми словами, подбор синонимов и антонимов, установление семантических связей между словами, обсуждение стилистических и эмоциональных оттенков. Таким образом, словарная работа приобретает лингвострановедческий характер.

3. Послетекстовый этап: осмысление и интерпретация

Послетекстовый этап направлен на углублённое понимание произведения, выявление авторской позиции, развитие умений интерпретировать текст и сопоставлять культурные явления.

На материале упомянутого отрывка из «Осени» студентам можно предложить, например, следующие задания:

- определить отношение поэта к осени и обосновать его на основе текста;
- найти и зачитать строки, в которых зафиксированы «приметы» осени, описанные автором;
- сравнить осень в пушкинском тексте с осенью в родном городе или стране, отметить сходства и различия;
- выполнить творческое задание «нарисуйте словами осень, которую описывает А. С. Пушкин».

Такие задания направлены на развитие как лингвострановедческой, так и коммуникативной компетенции. Сравнение описанных явлений с родной культурой позволяет увидеть специфическое и универсальное, сформировать навыки межкультурной рефлексии. Творческое пересоздание образа, в свою очередь, актуализирует изученную лексику и культурные смыслы, побуждая студентов к самостоятельному высказыванию.

Система упражнений, выстроенная по трёхэтапной модели, даёт возможность постепенно усложнять задачи: от понимания явной информации – к работе с подтекстом, от лексического анализа – к культурно-смысловому, от пассивного восприятия – к активному порождению текста. При этом формирование лингвострановедческой компетенции органично сочетается с развитием всех видов речевой деятельности.

Таким образом, формирование лингвострановедческой компетенции иностранных студентов – одна из ключевых задач современного обучения русскому языку как иностранному. Без развитых фоновых знаний о социокультурной реальности России, без умения интерпретировать имплицитные культурные смыслы невозможно полноценное участие в межкультурной коммуникации.

Поэтические тексты, и прежде всего произведения А. С. Пушкина, обладают значительным потенциалом для решения этой задачи. Они объединяют относительную языковую доступность с богатством культурных кодов, позволяют в концентрированной форме представить исторические реалии, национальные символы, ценностные ориентиры.

Методически выстроенная система работы с поэтическим текстом – на основе трёхэтапной модели, с продуманным отбором лексики, использованием лингвострановедческих комментариев, сравнительных и творческих заданий –

обеспечивает не только расширение словарного запаса и совершенствование языковых навыков, но и формирование у студентов устойчивого умения воспринимать язык в его культурной обусловленности.

Ранняя и систематическая работа в этом направлении, опирающаяся на эмоционально значимые и художественно ценные тексты, способствует повышению мотивации к изучению русского языка и культуры, развитию личного интереса к другой национальной традиции и подготовке обучающихся к реальному межкультурному общению в русскоязычной среде.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1993. – 1632 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980 – 320 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.
4. Коваленко, Н.В. Методические подходы к обучению иностранным языкам детей младшего школьного возраста/ Коваленко Наталья Вадимовна// Открытый урок.– Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/627982/>.
5. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов : в 3 т / Гл. ред. Т.Н. Буцева, Е.А. Левашова // Институт лингвистических исследований РАН. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2014. – 94 с
6. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.:Издательство ИКАР.Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ В СОСТАВЛЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Коробейникова А.А., канд. филол. наук, доцент

Полякова Я.А., Вачева В.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Пословицы русского народа представляют собой уникальный ресурс для образовательной практики, обладая одновременно языковой, культурной и педагогической ценностью. Они фиксируют накопленный тысячелетиями опыт человеческой жизни, отражают социальные нормы и культурные ценности, а также служат средством нравственного и интеллектуального воспитания. Цель данной статьи – обосновать методический потенциал русских пословиц как инструмента для составления олимпиадных заданий по русскому языку (в том числе для иностранных учащихся), продемонстрировать, как через работу с пословицами можно интегрировать языковой, культурный и когнитивный компоненты обучения. Как отмечает М. А. Шолохов, пословицы передают радость и страдания, любовь и гнев, трудолюбие и лень, честность и обман, что делает их метким инструментом для анализа жизненного опыта и формирования этических ориентиров [10]. Их универсальность и многослойность позволяют использовать пословицы не только в изучении языка, но и в воспитании, культурологическом и междисциплинарном контексте.

С точки зрения прагматики, пословицы выполняют несколько функциональных ролей: констативные, экспрессивные и регулятивные. Констативные функции позволяют фиксировать положение дел и выражать претензию на истину, включая информативные, характеризующие, реляционные и обобщающие компоненты. Экспрессивные функции отражают эмоциональное состояние говорящего, оценку ситуации и эстетическую форму выражения. Регулятивные функции направлены на воздействие на адресата: это могут быть призыв, совет, предупреждение, побуждение к действию, согласие или отказ от сотрудничества, а также косвенное оскорбление [1].

Реализация данных функций в заданиях по русскому языку позволяет формировать упражнения различного уровня сложности. Они варьируются от анализа семантики и прагматики пословицы до её творческого применения в новых текстовых ситуациях. Например, в бытовом диалоге пословица «Старая пословица век не сломится» может одновременно выполнять констативную функцию (фиксирует неизменность и устойчивость народных выражений, подчёркивает их значимость и важность в культуре народа), экспрессивную функцию (выражает оценку ситуации, ощущение уверенности в мудрости предков) и регулятивную функцию (напоминает о ценности устного народного творчества, призывает сохранять и передавать культурное наследие), что делает

её полезной для заданий на выявление лингвострановедческого компонента. В художественном дискурсе пословица «Правда в огне не горит, в воде не тонет» может выполнять поддерживающую и успокаивающую функцию, что особенно полезно для заданий на интерпретацию авторского смысла и характеристику персонажей.

По мнению В. И. Карасика, пословицы являются формой отражения культурных концептов, которые включают ценностный, образный и понятийный компоненты. Культурные доминанты, закреплённые в пословицах, формируют ядро национальной культуры – например, труд, честь, подвиг, патриотизм – и позволяют учащимся осознанно воспринимать этнокультурные особенности языка [4]. Использование пословиц в учебных заданиях представляет собой эффективный методический приём, позволяющий интегрировать несколько уровней языкового анализа – лексический, синтаксический и культурно-прагматический. Такой комплексный подход не только способствует углублённому пониманию системных особенностей русского языка, но и стимулирует осознанное восприятие межкультурных различий, что в совокупности формирует у обучающихся культурно-коммуникативную компетенцию – ключевой компонент успешной межкультурной коммуникации.

Пословицы как неотъемлемая часть фольклорного наследия выполняют двойственную функцию: фиксируют и транслируют из поколения в поколение общепринятые нормы поведения, а также закрепляют в языковой форме представления о социальных ролях и их иерархии. Например, выражения «С родной земли – умри, не сходи» или «За правое дело стой смело» отражают ценностные ориентиры и исторический опыт народа, что может быть использовано при создании заданий, направленных на анализ социальных и моральных норм в русском языке [10]. Пословицы как жанр устного народного творчества остаются ценным лингвистическим материалом. Они представляют собой стереотипы народного сознания и служат зеркалом народной культуры – как в целостных формах, так и через отдельные единицы своего состава. Пословицы не просто хранят, но и активно воспроизводят традиции менталитета, выступая в роли устойчивых констант, через которые целый этнос воспринимает и интерпретирует мир. В современную эпоху, отмеченную интенсивными процессами глобализации, сохранение и исследование пословиц как элементов этнической культуры приобретает особую значимость: это открывает дополнительные возможности для углублённого миропонимания и продуктивного межкультурного взаимодействия между разными народами. Так, в работе А. А. Коробейниковой, Хуана Юньшэна, Е. А. Давыдовой наблюдение и описание языкового материала в сопоставительном аспекте позволило определить в качестве наиболее частотных образных номинаций человека в русских и китайских пословицах зоонимы и фитонимы, что обусловлено ведущим типом хозяйства, флорой и фауной России и Китая [5].

Авторитетные специалисты в области преподавания русского языка как иностранного, авторы лингвострановедческого словаря «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» В. П. Фелицына и Ю. Е. Прохоров, акцентируют внимание на национально-культурной специфике языка, на «тех языковых значениях, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению особенности русской природы, экономики России. Общественного устройства, фольклора, художественной литературы, искусства, науки, подробности быта и обычаев народа. Поэтому иностранец, если он хочет усвоить русский язык в полном объёме, должен ознакомиться с национально-культурной семантикой русского языка» [14].

С 20 века исследование методического потенциала русских пословиц в преподавании русского как иностранного языка не утратило своей актуальности. Многие современные русисты продолжают исследовать пословицы как средство создания образа России в современных китайских учебниках по РКИ [3]. Избираются новые подходы в изучении пословиц, например, раскрывается гуманизирующая роль современного обучения русскому языку как иностранному в рамках ценностно ориентированного аспекта [13]. В процессе преподавания русского языка иностранцам педагоги систематически акцентируют внимание обучающихся на феномене современных трансформаций паремий [7].

В 21 веке привносятся несвойственные советской научной школе новые смыслы: выявление и описание методического потенциала православной культуры России в преподавании русского языка как иностранного [11]. Учитывая высокий педагогический потенциал пословиц в процессе обучения иностранных студентов, представляется целесообразным систематически включать их не только в программу занятий по русскому языку как иностранному (РКИ), но и в содержание других учебных дисциплин. Кроме того, целесообразно активно использовать пословицы во внеаудиторной работе – в рамках культурно-просветительских мероприятий, языковых клубов и коммуникативных тренингов [6].

Итак, обобщая вышесказанное, приходим к заключению о высоком методическом потенциале в использовании пословиц в обучении иностранных граждан русскому языку по следующим причинам:

- национально-культурная семантика способствует пониманию менталитета и традиций русской культуры, развитию межкультурной компетенции;
- грамматическое разнообразие помогает освоить сложности русской грамматики, например, управление предлогами, склонение падежей и спряжение глаголов;
- улучшение фонетического восприятия и развития правильного произношения звуков и интонаций благодаря специфической фразеологии и рифме, свойственной русским пословицам;
- обогащение лексикона обучающихся и понимание переносных значений, метафор.

Изучение русских пословиц в рамках преподавания РКИ – направление, имеющее глубокую научную проработку. Данная проблематика неоднократно становилась предметом исследования авторитетных лингвистов, методистов, среди которых особо выделяются В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Ю. Е. Прохоров, В. П. Фелицына, Н. И. Формановская и др. В настоящее время преподавательская деятельность русистов связана с поисками путей оптимизации и совершенствования данного учебного процесса. Так, Ю. В. Никишина, описывая сложный и длительный процесс обучения иностранных студентов на подготовительных отделениях в вузах России, отмечает неразрывную связь в изучении русского языка с внешней и внутренней мотивацией студентов. Автор подчёркивает, что успешность освоения языка во многом определяется тем, насколько гармонично сочетаются эти два вида мотивации: внешняя (связанная с социальными ожиданиями, требованиями программы, перспективой дальнейшего обучения или трудоустройства) и внутренняя (проистекающая из личного интереса, познавательной активности, стремления к саморазвитию). Ю. В. Никишина экспериментальным путём приходит к выводу о результативности внедрения олимпиад как дополнительного творческого испытания, выполняющего одновременно контролируемую, обобщающую, мотивирующую функции. Как преимущества олимпиады в виде тестов указаны «простота выполнения, экономия времени студентов и преподавателей, большее количество участников, доступность как для сильных, так и для слабых студентов, точность результатов и объективность оценок» [8].

Олимпиады по русскому языку как иностранному представляют собой эффективную форму образовательной деятельности, поддерживающую мотивацию студентов, стимулирующую речевое взаимодействие и развивающую творческое мышление [2]. Использование пословиц в таких заданиях позволяет сочетать традиционный языковой анализ с междисциплинарными и культурологическими аспектами. Например:

- задания на интерпретацию смысла – студентам предлагается раскрыть семантику и прагматическую функцию пословицы, определить контекст её использования и влияние на адресата.

- Сравнительный анализ – выявление различий в интерпретации пословиц в бытовом и художественном дискурсе, что отражает концепцию паремического дискурса [1].

- Творческие задания – составление диалогов или коротких текстов с использованием пословиц, формулировка моральных и этических выводов, что развивает речевые и когнитивные способности студентов.

- Культурологический анализ – выявление этнокультурных концептов и ценностных доминант в пословицах, сопоставление их с современными нормами и реалиями [4].

Новые возможности для работы с пословицами открывают онлайн- форматы проведения олимпиад. Они позволяют участникам получать доступ к разнообразным интерактивным материалам. Кроме того, становятся

доступными аутентичные источники, содержащие пословицы в их естественном языковом контексте. Важным преимуществом является возможность самостоятельного анализа текстов, включающих пословицы. Такая работа способствует развитию функциональной грамотности у участников [9]. Дистанционные задания с использованием пословиц эффективно способствуют развитию функциональной грамотности, коммуникативных навыков, критического мышления и навыков самообразования. Они позволяют обучающимся не только усваивать языковые особенности и культурные смыслы, но и применять полученные знания в различных контекстах, совершенствуя способность анализировать, интерпретировать и творчески перерабатывать информацию.

Таким образом, пословицы представляют собой многоуровневый образовательный ресурс с высоким методическим потенциалом. Их использование в олимпиадных заданиях позволяет интегрировать лексический, синтаксический, прагматический и культурологический анализ, стимулируя развитие речевой, когнитивной и культурной компетенции студентов. Посредством анализа и интерпретации пословиц учащиеся осваивают не только языковые нормы, но и культурные ценности, формируют критическое и творческое мышление, что делает пословицы эффективным инструментом современной образовательной практики и незаменимым элементом в формировании комплексной языковой и культурной компетенции. Эффективное включение пословиц в олимпиадные задания по русскому языку для иностранных обучающихся представляется актуальной проблемой в изучении и преподавании языков и культур в образовательном пространстве университетского комплекса, поскольку способствует глубокому освоению языковой культуры, развитию межкультурной компетенции и повышению мотивации к изучению русского языка.

Список литературы

1. Абакумова, О. Б. Семантика и прагматика пословиц и поговорок в дискурсе / О. Б. Абакумова // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 4. – С. 105–107.
2. Александрова, Е. Н. Опыт составления олимпиадных заданий по русскому языку как иностранному (фонетико-фонологический аспект) / Е. Н. Александрова, А. Р. Батталова // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. – Москва: Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 59–63.
3. Барсукова, Е. А. Пословицы и поговорки как средства формирования образа России в современных китайских учебниках РКИ / Е. А. Барсукова, Янь Чжан // Genesis: исторические исследования. – 2024. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovitsy-i-pogovorki-kak-sredstva-formirovaniya-obraza-rossii-v-sovremennyh-kitayskih-uchebnikah-rki>. – Дата обращения: 16.12.2025.

4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Москва: Гнозис, 2004. – 530 с.
5. Коробейникова, А. А. Образные номинации человека в русских и китайских пословицах / А. А. Коробейникова, Хуан Юньшэн, Е. А. Давыдова // Вестник ОГУ. – 2015. – № 11 (186). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraznye-nominatsii-cheloveka-v-russkih-i-kitayskih-poslovitsah> – Дата обращения: 22.12.2025.
6. Кыркунова, Л. Г. Педагогический потенциал русских пословиц в работе с иностранными студентами/ Л. Г. Кыркунова// Гуманитарные исследования. История и филология. – 2024. – № 14. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-russkih-poslovits-v-rabote-s-inostrannymi-studentami> – Дата обращения: 07.01.2026.
7. Мурашова, Н. В. Русские пословицы и их современные трансформации в репрезентации иностранным студентам / Н. В. Мурашова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-2 (77). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-poslovitsy-i-ih-sovremennye-transformatsii-v-reprezentatsii-inostrannym-studentam>. – Дата обращения: 10.01.2026.
8. Никишина, Ю. В. Олимпиада по русскому языку в системе подготовки иностранных студентов подготовительного отделения / Ю. В. Никишина // МНКО. – 2023. – № 4 (101). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiada-po-russkomu-yazyku-v-sisteme-podgotovki-inostrannyh-studentov-podgotovitel'nogo-otdeleniya>. – Дата обращения: 16.01.2026.
9. Павлова, И. В. Онлайн-олимпиада по РКИ как средство мотивации к овладению иноязычной культурно-коммуникативной компетенцией в организации дистанционной самостоятельной работы иностранных студентов/ И. В. Павлова// Современные образовательные технологии в преподавании РКИ.– Пермь, 2022.– С. 344–350.
10. Шолохов, М. А. Сокровищница народной мудрости / М. А. Шолохов // Пословицы русского народа: сб. В. Даля в 2 т. Т. I. – Москва, 1984.
11. Чжан, Л. Православная культура России: методический потенциал в аспекте преподавания русского языка как иностранного / Л. Чжан // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravoslavnaya-kultura-rossii-metodicheskiy-potentsial-v-aspekte-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>. – Дата обращения: 11.01.2026.
12. Барсукова, Е. А. Пословицы и поговорки как средства формирования образа России в современных китайских учебниках РКИ / Е. А. Барсукова, Чжан Янь // Genesis: исторические исследования. – 2024. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovitsy-i-pogovorki-kak>

[sredstva-formirovaniya-obraza-rossii-v-sovremennyh-kitayskih-uchebnikah-rki](#) –

Дата обращения: 12.12.2025.

13. Журина, М. И. Аксиологический потенциал русских пословиц: к вопросу о формировании лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов / М. И. Журина // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 2 (111). – [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-potentsial-russkih-poslovits-k-voprosu-o-formirovanii-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-u-inostrannyh>. – Дата обращения: 16.01.2026.

14. Фелицына, В. П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына, Ю. Е. Прохоров; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. – Москва: Рус. яз., 1979. – 240 с.

ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПОСЛОВИЦ

Коробейникова А.А., канд. филол. наук, доцент
Вачева В.В., Полякова Я.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

На современном этапе проблема межкультурного взаимодействия с учётом всё усиливающейся глобализации становится более острой. Иностранный язык, в частности русский язык, рассматривается уже не просто как средство коммуникации, а как инструмент приобщения иностранных обучающихся к соответствующей культуре и ценностным основам русского народа. В данном случае особое место занимают пословицы. «В. И. Даль в напутном к первому изданию сборника «Пословицы русского народа» прямо высказывает своё убеждение относительно важности изучения пословиц: «Словесная речь человека это дар Божий, откровение: доколе человек живёт в простоте душевной, доколе у него ум за разум не зашёл, она проста, пряма и сильна; по мере раздора сердца и думки, когда человек заумничается, речь эта принимает более искусственную постройку, в общежитии пошлеет, а в научном круге получает особое, условное значение. Пословицы и поговорки слагаются только в пору первобытности простоты речи и, как отрасли близкие к корню, стоят нашего изучения и памяти» [Цит. по 6, с. 77].

Согласно «Словарю русского языка», пословица представляет собой «краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [8]. То есть данная языковая единица заключает в себе культурный код, являющийся элементом культурно-ценностного фонда определённого народа. Обратимся к характеристике пословиц, представленной в словаре, предназначенном для преподавателей русского языка, а также для лиц, изучающих русский язык как неродной или иностранный на продвинутом или высшем этапах обучения. «Под пословицами в широком смысле понимаются краткие народные изречения, имеющие одновременно буквальный и переносный (образный) план и составляющие в грамматическом отношении законченное предложение. Так, пословица **Чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало** отличается двойным планом – буквальным и иносказательным. Напротив, пословица **Горбатого могила исправит** имеет только образный план. В основе целостного смыслового содержания пословицы лежит не понятие, а суждение. «Пословица в обобщённом виде констатирует свойства людей или явлений («вот как бывает»), даёт им оценку («то хорошо, а это плохо») или предписывает образ действий («следует или не следует поступать так-то»). Например, пословица констатирует: **В гостях хорошо, а дома лучше; Близок локоть, да не укусишь; Один за всех, все за одного**. Констатирующей пословице соответствует определённая синтаксическая форма –

повествовательное предложение. Другие пословицы имеют характер предписания, совета, поэтому они выступают в форме побудительного предложения: **Взялся за гуж, не говори, что не дюж; Куй железо, пока горячо; Назвался груздём, полезай в кузов»** [Цит. по 16, с. 5]. Таким образом, пословицы с прагматической точки зрения реализуют несколько важных функций: констативную, регулятивную и экспрессивную.

Пословицы, как пишет в своём труде В. В. Виноградов «Основные типы фразеологических единиц русского языка», являются неотъемлемой составляющей фразеологического фонда языка, но они, очевидно, представляют собой серьёзную трудность для студентов-иностранцев. Это объясняется тем, что «общее значение пословиц мотивировано значениями компонентов, но не сводится к простой сумме значений слов», поэтому для интерпретации, очевидно, требуются знания культурного контекста [1]. В связи с этим актуальным становится поиск форм работы, способствующих популяризации пословиц и повышению интереса к ним. Одной из таких форм являются олимпиады по русскому языку как иностранному (далее – РКИ), которые позволяют сочетать проверку языковых знаний с освоением культурного содержания. Работа с пословицами таким образом способствует развитию социокультурной и межкультурной компетенций, что подчёркивается в исследованиях по методике преподавания РКИ.

Целью данной статьи является анализ роли олимпиад по РКИ как инструмента популяризации русских пословиц. В работе рассматривается значение пословиц в системе РКИ, а также обосновывается их дидактический потенциал в олимпиадных форматах обучения.

Олимпиады по РКИ представляют собой специально организованные мероприятия, направленные на проверку языковых знаний иностранных обучающихся, развитие их аналитических и творческих навыков, а также стимулирование интереса к русской культуре [5]. В этом плане показательным примером является национальная олимпиада по русскому языку как иностранному в Болгарии, которая не теряет своей актуальности уже более полувека. Весной 2025 года официально была проведена олимпиада по русскому языку как иностранному при поддержке Министерства образования и науки, Регионального управления образования – Бургас и средней школы имени Любена Каравелова в Несебре. Существенный вклад внесла также Болгарская национальная сеть преподавателей русского языка и культуры. В заключительном этапе приняли участие 117 учеников с 8 по 12 классы из 45 школ Болгарии. Среди них были те, кто изучает русский язык в качестве первого языка, и те, для которых он – второй иностранный язык. Лауреаты, обучающиеся в 12-ом классе, получили право на поступление в болгарские университеты без вступительных экзаменов, а победители, занявшие первые три места в каждой возрастной категории, получают стипендии на один календарный год [15]. Полувековой опыт коллег-методистов демонстрирует положительные результаты, свидетельствует о повышении мотивации обучающихся к изучению русского языка и представляет собой высокую

ценность на международном уровне, способствуя укреплению позиций русского языка как иностранного в европейском образовательном пространстве.

Олимпиады подобного рода проводятся и для студентов-иностранцев. Например, международная онлайн-олимпиада «Лобачевский/RU» реализуется на базе Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (ННГУ) с 2018 года и поддерживается Россотрудничеством. По официальным данным на 2025 год для участия было зарегистрировано более 1019 иностранных студентов из 88 стран мира [12]. Согласно официальным данным, опубликованным на сайте министерства Нижегородской области, с 2021 года олимпиада «Лобачевский/RU» была включена в перечень Министерства науки и высшего образования России [10]. Участие даёт возможность победителям и призёрам олимпиады получить право на бесплатное обучение по программам магистратуры в России по линии межправительственной квоты. Таким образом, международные образовательные инициативы, направленные на привлечение иностранных обучающихся и повышение их уровня владения русским языком, становятся важной частью современного университетского пространства. В данном контексте особое значение приобретает деятельность вузов, ориентированных на системную языковую и культурную адаптацию иностранных студентов.

В Оренбургском государственном университете с 2021 года работает кафедра по обучению иностранных студентов русскому языку на факультете подготовки иностранных граждан, в связи с чем проблема изучения преподавания языков и культур в образовательном пространстве университетского комплекса ОГУ получает особое звучание. [5]. Понимая, что профильные олимпиады – это «одновременно важнейший способ обучения русскому языку, повышения мотивации и проверки знаний», было организовано участие 58 студентов ОГУ, включая иностранных граждан, в XIV Международной студенческой олимпиаде по русскому языку «ЯРус» [14]. Особой гордостью является участие и победа иностранных студентов ОГУ во Второй хорватской олимпиаде по русскому языку, нацеленной на формирование и укрепление интереса обучающихся к углубленному изучению русского языка и культуры России [3]. Целенаправленная работа по вовлечению иностранных студентов в олимпиады по РКИ способствует популяризации русского языка и культуры, повышению уровня языковой грамотности и создаёт благоприятные условия для успешной адаптации и интеграции иностранных студентов в образовательное и социокультурное пространство Оренбуржья, России.

Важным направлением современных олимпиад по РКИ является включение культурно-языкового материала, в том числе русских пословиц, в задания. В системе русского языка как иностранного они занимают особое место как языковые единицы, потому что включают в себя лингвистическую, культурную и когнитивную составляющую. Представляя собой устойчивые и семантически ёмкие высказывания, пословицы являются носителями

национального опыта и ценностных установок, которые важно усвоить иностранцу, изучающему русский язык [17]. Кроме того, в обучении РКИ пословицы выполняют несколько взаимосвязанных функций. Во-первых, они способствуют формированию семантической и прагматической компетенций. Значение соответствующих фразеологических единиц, как правило, не выводится из суммы значений отдельных элементов высказывания, поэтому их понимание требует от учащихся умения интерпретировать переносный смысл и соотносить его с конкретной коммуникативной ситуацией. Так, работа с пословицами помогает развить навыки смыслового анализа и контекстуального употребления языка. Во-вторых, пословицы способствуют формированию когнитивной базы изучаемого языка, поскольку аккумулируют коллективный опыт народа в форме обобщённых суждений. Через пословицы иностранные учащиеся усваивают модели причинно-следственных связей, типичные для русской языковой картины мира, что углубляет понимание логики русской речи.

С методической точки зрения возникает вопрос о механизмах включения пословиц в олимпиадные задания. Рассмотрим «техническую» сторону вопроса на конкретном примере типового олимпиадного задания, в рамках которого участники работают непосредственно с русскими пословицами [2].

Пример 1. Соединение устойчивого выражения с его значением.

Задание: Прочитайте русскую пословицу и приведённые варианты значений и далее соедините пословицу непосредственно с её верной трактовкой.

Пословица: «Ему всё само плывёт в руки»

Варианты значений:

А) Человек старается и добивается всего сам.

В) У человека всё получается легко, без усилий.

С) Человек всегда помогает другим.

Д) Всё, что человек делает, приносит вред.

Ответ: «Ему всё само плывёт в руки» (В). У человека всё получается легко, без усилий.

Критерии оценки:

1 балл – выбран правильный вариант и верно записан.

0 баллов – выбран неверный вариант или отсутствует ответ.

В данном задании проверяется не только знание пословицы, но и понимание её культурного контекста.

Пример 2. Использование пословицы в диалоге

Задание: Составьте небольшой диалог (2–3 реплики) между персонажами, в котором естественно употребляется русская пословица.

«Не имей сто рублей, а имей сто друзей»

Ответ:

А: Я потерял все сбережения! Как теперь быть?

Б: Не переживай, друзья помогут. Ведь не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Критерии оценки:

2 балла – пословица использована корректно по смыслу и грамматике; диалог логичен.

1 балл – пословица употреблена, но есть ошибки в грамматике или контексте.

0 баллов – пословица не использована или употреблена неверно.

Это задание проверяет умение использовать пословицы в контексте общения, а также знание их смысла. Подобного рода задания направлены на развитие навыка грамотного и уместного употребления устойчивых выражений, а также на осмысление их содержания, что особенно важно для иностранцев, так как они тренируют навыки прагматического употребления языка.

Олимпиады по РКИ как, например, Международная олимпиада по русскому языку для школьников зарубежных стран, организуемая Санкт-Петербургским государственным университетом, Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина и Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МЯПРЯЛ) не только тестируют языковые навыки, но и содержат задания по созданию проектов и творческих выступлений, где культурное знание становится ключевым элементом. В контексте таких олимпиад использование пословиц становится мощным культурно-образовательным ресурсом: учащиеся учатся видеть язык как живой культурный механизм, а не набор правил и слов. Именно через устойчивые выражения, народную мудрость и живые примеры повседневного общения пословицы выполняют функцию «языкового мостика» между иностранцем и сообществом русскоязычных носителей [11].

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц русского языка // Лексикология и лексикография: Избранные труды / В. В. Виноградов. – Москва: Наука, 1977. – С. 140-161.

2. Демонстрационные материалы Международной онлайн-олимпиады по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский государственный университет. – Режим доступа : <https://olympiada-rki.spbu.ru/demo/> – дата обращения: 07.01.2026.

3. Иностранцы студенты ОГУ стали обладателями Гран-при на Международной олимпиаде по русскому языку университет [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.osu.ru/news/26914> – дата обращения: 21.12.2025.

4. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 271 с.

5. Кафедра русского языка и общеобразовательных дисциплин / Оренбургский государственный университет [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.osu.ru/doc/635/kafedra/6860> – дата обращения: 11.01.2026.

6. Коробейникова, А. А. Образные номинации человека в русских и китайских пословицах / А. А. Коробейникова, Хуан Юньшэн, Е. А. Давыдова // Вестник ОГУ. – 2015. – № 11 (186). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/obraznye-nominatsii-cheloveka-v-russkih-i-kitayskih-poslovitsah> – дата обращения: 15.12.2025.
7. Никишина, Ю. В. // Олимпиада по русскому языку в системе подготовки иностранных студентов подготовительного отделения [Электронный ресурс] / Ю. В. Никишина // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2025. – 3 с. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiada-po-russkomu-yazyku-v-sisteme-podgotovki-inostrannyh-studentov-podgotovitel'nogo-otdeleniya> – дата обращения 23.12.2025.
8. Новости Международного образовательного центра «НОБЛ» [Электронный ресурс] // Министерство международных и межрегиональных связей Нижегородской области. – Режим доступа : <https://international.nobl.ru/presscenter/news/69012/> – дата обращения: 25.12.2025.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование, 2016. – 1376 с.
10. Около 1800 иностранных обучающихся из 94 стран мира приняли участие в VI международной олимпиаде по русскому языку «Лобачевский/RU» / Нижегородский государственный университет им. Лобачевского [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://international.nobl.ru/presscenter/news/69012/> – дата обращения: 17.01.2026.
11. Олимпиада для зарубежных школьников по русскому языку [Электронный ресурс] // Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – Режим доступа : <https://olympiada.pushkininstitute.ru/XXI/> – дата обращения: 07.01.2026.
12. Первые этапы Международной олимпиады «Лобачевский» завершились в ННГУ [Электронный ресурс] // ННГУ. – Режим доступа: <http://www.unn.ru/site/about/news/pervyj-etap-mezhdunarodnoj-olimpiady-lobachevskij-ru-zavershilsya-v-nngu> – дата обращения: 07.01.2026.
13. Победители второй Хорватской олимпиады по русскому языку / Оренбургский государственный университет [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.osu.ru/news/26914> – дата обращения: 17.01.2026.
14. Студенты ОГУ – призёры Международной олимпиады по русскому языку «ЯРус» [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.osu.ru/news/30955> – дата обращения: 17.01.2026.
15. Тодоров, Ю. Национальной олимпиаде по русскому языку в болгарии больше полувека // Этнодиалоги. 2021. №2 (64). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnoy-olimpiade-po-russkomu-yazyku-v-bolgarii-bolshe-poluveka> - дата обращения: 17.01.2026.
16. Фелицына, В. П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения : Лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына,

Ю. Е. Прохоров; Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Рус. яз., 1988.

17. Юсупова, С. Н. Из опыта проведения предметной олимпиады по РКИ [Электронный ресурс] / С. Н. Юсупова // Современное педагогическое образование. – 2023. – 5 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-provedeniya-predmetnoy-olimpiady-po-rki> – дата обращения: 17.01.2026.

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГОРОДА АГИДЕЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Король Е.А., канд. филол. наук
Кумертауский филиал ОГУ

Современная лингвистика отмечает связь языка и мышления, проявляющаяся через образы и понятия, которые формируют смысл, понимание и интерпретацию в высказывании индивида. Несколько высказываний образуют текст. Это не только выражение авторской картины мира, но, в какой-то степени, культурный код. Он объединяет людей, потому что при помощи различных знаков передаёт восприятие какого-либо предмета, явления или процесса, формируя целостный образ.

В качестве объекта восприятия действительности может выступать определённое место: страна, город, место и т.д., – которое у автора вызывает определённые эмоции. Это связано с тем, что пережитые эмоции закрепляются в качестве нейронных связей, вызывая какое-либо отношение.

Локус может быть описан разными способами, но именно в художественном тексте проявляется ассоциативный ряд и потенциал отдельной языковой личности. При анализе похожих представлений формируется коллективная картина мира, которая позволяет говорить об объективности представления пространства.

В своей статье мы решили проанализировать город, потому что, по мнению Н. Анциферова, город – это многоликий живой организм, который наиболее полно и ярко воплощает культуру общества. Он имеет свою «судьбу», «душу» и «язык», то есть является единым механизмом, состоящим из кодов и символов, вместе образующих культурный текст.

Изначально города представляли собой отдельные укрепленные поселения. Некоторые из них со временем превращались в крупные города, а некоторые так и оставались недоразвитыми. Длительное время наука занималась изучением центральных городов, обходя провинциальные, так как считалось, что маленькие города не могут дать полного представления о развитии локуса. Провинциальные города приравнивались к сельской местности.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова слово «провинциальный» имеет значение «перен. Отсталый, наивный и простоватый».

Известно, что города строились как отдельное поселение рядом с рекой или лесом, которые могли прокормить. Агидель не является крупным городом. Он назван по башкирскому и татарскому названию реки Белой (Ак идел — «Белая река»), у слияния которой с Камой он расположен. Этот географический объект отражён в текстах как главная особенность города: *Река Агидель с «кисельными» берегами, // Кишащая красивыми рыбками... Город молодой над*

Белую рекой; В честь «Белой», что в «Каму» впадает//Назвали его – «Агидель».

Автор использует часть фразеологизма «кисельные» берега, что в русской культуре является символом изобилия. Можно предположить, что автор говорит о природном изобилии своего родного края: *Глиняная почва - признак санаторного края...Рядом водохранилище-Краснокамская гордость.*

Чаще всего в провинциальных городах достопримечательностями становятся заброшенные архитектурные объекты, которые когда-то были жизненно необходимыми, давая заработок, возможность жить и мечтать. Одним из таких объектов г. Агидель является пристань. Через реки Белая и Каму Агидель имеет выход в Каспийское, Чёрное и Балтийское моря, есть возможность принимать суда типа «река-море» водоизмещением до 5000 тонн: *Скоро засверкает перилами новая пристань//Белые пароходы дадут новые рабочие места.*

Жители города не обижаются, что их населённый пункт маленький, но зато он такой домашний и родной: *Городок - дыра дырой//Там не водятся интриги,//Не растут в карманах фиги,//Там такое захолустье... Где-то на белом свете//Есть город на карте земной,//Не мегаполис-столица//А маленький он, и простой...*

Часто при строительстве крупного объекта возникал населённый пункт. Так получилось и с г. Агидель, который возник в связи со строительством Башкирской АЭС. В 1990 году под давлением зелёных строительство АЭС в Агидели было прекращено. Этот исторический факт также нашёл отражение в поэтическом тексте: *Тут стройка бурлила когда-то, //Собрали с «Союза» спецов,// Чтоб выросло здесь предприятие - //И свет всем вокруг раздало. //И стройка росла, развивалась//Построили тут городок, //Осталось совсем уж немножко//И резко в «тупик» все зашло.*

В результате прекращения стройки много людей потеряли работу, возможность развиваться и верить в лучшее: *И не было больше проектов// Забыли про город, людей,// Таких у России сотни -//Как хочешь, ты так и живи.... А сколько мы слышали сказок//Про то, ЧТО построить должны,//Но каждая сказка проходит//Нет веры у жителей в них.*

В.В. Вагин в статье «Русский провинциальный город: ключевые элементы жизнеустройства» утверждает, что «провинциальные города — места концентрации предприятий «доиндустриальной» и «индустриальной» волн промышленной революции. Налоговая база муниципальных бюджетов зависит от судьбы этих производств».

Одной из особенностей маленьких населённых пунктов является отток населения по причине отсутствия работы и развития, чаще всего на таких географических территориях наблюдается статика, что постепенно приводит к умерщвлению и исчезновению локуса: *Только дети, вырастая,//Будто вешняя вода,//Неизменно уплывают//Вдаль, в большие города.*

Сравнивая выросших детей с вешними водами, автор подчёркивает быстротечность и невозвратность, красоту и чистоту детских душ. Наречие

«неизменно» свидетельствует о том, что молодёжь покидает город постоянно, переезжая в крупные населённые пункты, где есть движение, развитие. Малая родина остается в памяти и воспринимается как островок тишины, умиротворения: Здесь душой я отдыхаю; С тобой, мой город милый, я прощаюсь//И за добро тебя благодарю.//Спасибо, что меня ты воспитал; Сегодня я гость у него, я потерянный друг//Я та, кто вернулся, обнять и коснуться руками.

Описывая локус, авторы стараются воспроизвести какие-то исторические факты, которые помогают лучше и полнее представить образ: Помнишь начало? Палаточный город?//Пыль на дорогах?//Грязь при дожде?//Но приезжали смелые люди, что бы построить тебя на песке...

Таким образом, г. Агидель провинциальный город с небольшим населением, с особой цивилизацией, укладом жизни, характерных для маленьких населённых пунктов. Часто провинциальные города сравнивают с деревней, противопоставляя центру. Признаками таких населённых пунктов является небольшая численность, исторически сложившийся статус города, небольшая территория и отсутствие интенсивного развития. В современной поэзии город Агидель описан как вымирающий город, не представляющий собой ничего ценного. Основной достопримечательностью является река Белая, на которой расположен населённый пункт. В современных текстах нет особо ярко выраженных изобразительно-выразительных средств, которые помогают полно, всесторонне и всеобъемлюще представить пространство. Описывая свою малую родину, авторы не только учитывают географическое положение, но и исторические факты, которые легли в основу создания города.

Список литературы

1. Анциферов Н.П. Душа Петербурга [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/178951-dusha-peterburga.html>. [1]

2. Вагин В.В. Русский провинциальный город: ключевые элементы жизнеустройства [Электронный ресурс]// Мир России. – 1997 – №4 — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-provintsialnyy-gorod-klyuchevye-elementy-zhizneustroystva> [3]

3. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=24320> [2]

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В КУРСЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Крапивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Основной целью обучения иностранному языку студентов магистратуры является развитие и углубление навыков профессиональной коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке и расширении их понятийной базы в области профильного и профессионального образования.

В условиях интернационализации высшего образования и науки способность магистранта представлять результаты своего научного исследования международной аудитории становится неотъемлемым компонентом его профессиональной компетентности. Курс «Деловой иностранный язык» в магистратуре призван восполнить пробел между академическими знаниями и практическими навыками профессиональной коммуникации. Однако традиционные подходы, делающие акцент на чтении и переводе текстов, часто не обеспечивают формирования умений, необходимых для проведения убедительной, ясной и интерактивной презентации своих профессиональных и научных разработок. Возникает противоречие между потребностью в развитии профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации и недостаточной разработанностью методик, фокусирующихся конкретно на жанре научной презентации.

Цель статьи – разработать и теоретически обосновать модель организации, подготовки и проведения магистрантами презентации научного исследования на иностранном языке, направленную на комплексное формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

Задачи:

1. Проанализировать компоненты коммуникативной компетенции применительно к жанру научной презентации.
2. Определить принципы организации интерактивной презентации.
3. Разработать поэтапную методику подготовки магистрантов, включающую работу с профессиональной терминологией, наглядностью и техниками вовлечения аудитории.

На современном этапе роль обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в структуре высшего образования и будущей профессиональной деятельности, самоопределении и самореализации находит своё отражение в исследованиях В.В. Томина, О.Ю. Щербаковой, С.Ю. Тюриной, А.А. Тельновой, А.В. Кореневой, Ю.И. Турчаниновой, Emden J., Backer L., G. K. Nayriye.

В рамках исследования мы опираемся на расширенную модель М. Кэнале и М. Свейн, включающую лингвистический, социолингвистический,

дискурсивный и стратегический компоненты. Применительно к нашей задаче это означает:

– Лингвистический: владение профессиональной терминологией и грамматическими структурами, характерными для научного дискурса.

– Социолингвистический: способность использовать язык уместно в контексте академической презентации (формальность/неформальность, формулы ведения дискуссии).

– Дискурсивный: умение выстраивать логичное и связное высказывание (введение, методы, результаты, обсуждение).

– Стратегический: использование компенсаторных стратегий для преодоления трудностей (перефраз, использование наглядности на слайдах для пояснения сложной мысли).

В отличие от монолога, интерактивная презентация – это диалог с аудиторией. Ее ключевые характеристики:

– Вовлеченность аудитории (Audience Engagement): Активное привлечение слушателей через вопросы, опросы, краткие обсуждения («think-pair-share»).

– Наглядность (Visual Clarity): Использование слайдов как инструмента визуальной поддержки, а не как текстовой «шпаргалки». Принципы: минимум текста, максимум графиков, схем, изображений.

– Сторителлинг (Storytelling): Подача исследования как истории с проблемой, поиском решения и найденными результатами.

Предлагаемая методика реализуется в рамках курса «Деловой иностранный язык» поэтапно.

Этап 1.

Подготовительный (Анализ жанра и целеполагание).

Деятельность преподавателя: Знакомит магистрантов со структурой успешной научной презентации (IMRaD). Проводит анализ примеров «удачных» и «неудачных» презентаций (например, выступлений на TED или научных конференциях).

Деятельность студентов: Определяют цель своего выступления (информировать, убедить, получить обратную связь), целевую аудиторию и ключевое сообщение («key takeaway»).

Этап 2.

Содержательно-языковой (Работа с терминологией и структурой).

Деятельность преподавателя: Организует работу с глоссарием профессиональной терминологии по теме исследования студента. Отрабатывает речевые клише для различных частей презентации (e.g., «The aim of this study was to...», «As can be seen from the graph...», «Let me briefly summarize the key findings»).

Деятельность студентов: Разрабатывают детальный план-конспект презентации, акцентируя логические переходы между разделами.

Этап 3.

Технико-визуальный (Создание слайдов).

Деятельность преподавателя: Объясняет принципы эффективной наглядности: правило «один слайд – одна идея», использование крупного шрифта, контрастных цветов, замены текста инфографикой.

Деятельность студентов: Создают черновик слайдов, следуя принципам визуальной коммуникации. Проводят взаимное рецензирование (peer assessment) в малых группах.

Этап 4.

Репетиционно-интерактивный (Практика вовлечения аудитории).

Деятельность преподавателя: Обучает конкретным техникам интерактивной презентации: как задавать открытые вопросы, как организовать «brainstorming» на 2 минуты, как использовать инструменты опроса (Mentimeter).

Деятельность студентов: Проводят пробные презентации перед малой группой, получая обратную связь прежде всего по критерию вовлеченности аудитории. Видеозапись репетиций позволяет провести самоанализ.

Этап 5.

Итоговый (Презентация и рефлексия).

Деятельность студентов: Проводят финальную интерактивную презентацию своего исследования для всей учебной группы.

Деятельность преподавателя и студентов: Проводят сессию вопросов и ответов (Q&A), а затем совместную рефлекссию, оценивая успешность применения всех освоенных навыков.

Заключение:

Опыт работы с магистрантами инженерно-технических специальностей показывает целесообразность организации освоения умений профессионально-ориентированного общения в форме интерактивной презентации своей темы научного исследования. [2,3,5,6,9] Такие презентации выполняются в рамках осуществления рубежного контроля освоения материала. Кроме демонстрации освоения материала учебного пособия по курсу, такая форма предполагает проведение существенного самостоятельного исследования проблемы, поисковой работы, а также активизации имеющихся знаний по иностранному языку.

Представленная в статье методика организации презентации научного исследования направлена на преодоление формального подхода к обучению иноязычной речи в магистратуре. Смещение фокуса с лингвистической правильности на комплексную коммуникативную компетенцию, обеспечивающую профессионально-ориентированное общение, является ключевым. Интеграция принципов интерактивной презентации (вовлеченность аудитории, наглядность, работа со слайдами) в структуру курса «Деловой иностранный язык» позволяет смоделировать аутентичные условия международной академической коммуникации.

Реализация предложенной модели способствует не только развитию языковых навыков, но и таких навыков (soft skills), как критическое мышление, умение аргументировать свою позицию и эффективно взаимодействовать с

аудиторией. Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию данной методики в магистратурах различных профилей (гуманитарных, естественно-научных) и оценку ее эффективности с помощью количественных и качественных методов.

Список литературы

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.
2. Hyland, K. (2009). Academic discourse: English in a global context.
3. Тельнова А.А. Поэтапное формирование готовности к публичным выступлениям на иностранном языке в бакалавриате и магистратуре технического вуза // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – № 25. – С. 83–89.
4. Крапивина, М.Ю. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки : монография / М.Ю. Крапивина. ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 158 с.
5. Томин, В. В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов [Электронный ресурс] / Томин В. В., Еремина Н. В. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29-31 янв. 2014 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург, 2014. - . - С. 2772-2778.
6. Hayriye, K. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language / K. Hayriye // The Internet TESL Journal. – 2006. - Vol. XII. - No. 11. <http://iteslj.org/>
7. Коренева А.В. Обучение публичным выступлениям студентов-нефилологов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 101–105. 17. Цымбал А.Ю. Интонационные особенности презентаций в англоязычном академическом
8. Emden J., Backer L. Presentation Skills for Students. Palgrave. London. 2016. 165 p.
9. Тюрина С.Ю. Развитие иноязычных презентационных навыков магистрантов в техническом вузе // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – 2016. – № 12. – С. 162–166. 11. Collen Meyers, Sheryl Holt. Success with Presentations. A Course for Non-na
10. Доброва Т.Е. Презентация в формате PowerPointPresentation как средство формирования коммуникационно-технологической компетенции студента-международника // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 1. – С. 208–210.
11. Щербакова О.Ю. Особенности структуры деловой презентации // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной

корпорацией Pearson: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 255–261.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОВТОРА В РОМАНЕ В. ВУЛФ «MRS. DALLOWAY»

**Кузнецова С.А., Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Повтор как стилистический прием изучался с различных позиций: структурной, позиционной и функциональной. Прагматические свойства приема активно исследуются учеными и все более расширяются вследствие контекстуально обусловленного значения повтора.

Одним из направлений изучения феномена выступает роль приема в интенсификации главной идеи художественного текста и формировании новых смыслов. Рассмотрим результаты исследований ученых, развивающих научную мысль в данном направлении.

Н.А. Николина трактует повтор как ключевой элемент архитектоники текста, способствующий определению авторского замысла, выявлению центральных смыслов произведения и «формированию сквозных характеристик персонажа или изображаемой реалии» [3, с. 37].

З.П. Куликова считает, что повтор представляет собой важное смысловое средство, способствующее «появлению новых возможностей интерпретации слова или словосочетания» [1, с. 7].

Данной позиции придерживается и Н.А. Николина, добавляя, что за счет повтора «развертываются образные поля текста, повтор связывает различные пространственные сферы и временные планы произведения, актуализирует смыслы, значимые для его интерпретации, при этом каждая повторяющаяся единица, как правило, характеризуется «приращением смысла» [3, с. 37].

Е.А. Покровская обозначает такие функции повтора, как ассоциативно-композиционная функция, заключающаяся в изменении принципа развития нарратива с логического на ассоциативный, и усложняюще-перцептивная функция, при которой повтор создает эффект «затемнения» [4] смысла и вовлекает читателя в процесс сотворчества.

Определяя роль повтора с позиции репрезентации персонажа, Л.И. Савченко отмечает, что повторяющиеся единицы в речи действующих лиц способствуют выявлению устойчивой черты характера и актуального психического состояния персонажа, а в диалогической речи повторы фигурируют «как средство эмоционально-экспрессивной реакции на реплику собеседника, драматизируя беседу, помогают созданию целостного образа персонажей со всеми его противоречиями» [5].

Исходя из приведенных функций повтора в художественном произведении, необходимо выделить ключевые идеи романа В. Вулф «Mrs. Dalloway», установить пути их выражения с помощью повтора и выявить новые смыслы, которыми повтор наполняет произведение.

Самоидентификация. Проблема репрезентации личности в форме героя литературного произведения является одной из магистральных в работах В. Вулф как писательницы и литературного критика. Повествовательная техника В. Вулф направлена на выражение противоречий, динамики развития человеческой личности и ассоциативной природы сознания. При исследовании раскрытия проблемы на уровне нарративной структуры множественность точек зрения позволяет установить фрагментарность человеческой личности, а содержание следующего отрывка указывает на внутренний конфликт Клариссы на почве трудности в формировании цельного, завершённого образа личности:

«That was her self when some effort, some call on her to be her self, drew the parts together, she alone knew how different, how incompatible and composed so for the world only into one centre, one diamond, one woman...» [8, с. 57].

Время. В романе В. Вулф проблема времени раскрывается с помощью трансформаций на уровне нарративной структуры, а именно за счет темпоральной организации текста.

Действие романа охватывает день из жизни персонажей, однако в действительности В. Вулф повествует о пути становления героев посредством их воспоминаний, сформированных событиями из различных периодов их жизни. В данном случае особенностью повествования являются смешение двух временных планов – прошлого персонажей и их настоящего. Повествуя о героях в форме пересказа всезнающего нарратора, В. Вулф отстраняется во времени от момента, в который происходят описываемые действия, о чем можно заключить исходя из выбора писательницей глаголов в форме простого прошедшего времени в качестве ведущих для описания событий, разворачивающихся в настоящем персонажей. Однако в произведении также присутствуют фрагменты повествования, компоненты которых свидетельствуют о том, что описанное событие произошло в прошлом персонажа. Важно отметить, что автором сохраняется временная форма глагола, используемая применимо к настоящему персонажей:

1) «She could tell nobody, not even Septimus now, and looking back, she saw him sitting in his shabby overcoat alone, on the seat, hunched up, staring. And it was cowardly for a man to say he would kill himself, but Septimus had fought; he was brave; he was not Septimus now» (курсив наш – С.А.) [8, с. 36].

Подчеркнутый фрагмент текста представляет собой косвенный внутренний монолог, о чем свидетельствует оценочная лексика (*cowardly*, *brave*), использование глагольных форм прошедшего времени и наречие, указывающее на настоящее персонажа (*now*). Однако форма глагола *to be*, применяемого для описания Септимуса в прошлом, идентична с той, которая использовалась бы для его описания в настоящем. В данном случае определить принадлежность события к прошлому возможно исключительно при учете информации, предоставленной о персонаже в романе ранее.

2) «What a lark! What a plunge! For so it had always seemed to her when, with a little squeak of the hinges, which she could hear now, she had burst open the French windows and plunged at Bourton into the open air. How fresh, how calm,

still than *this* of course, the air *was* in the early morning» (курсив наш – С.А.) [8, с. 7].

Кларисса вспоминает время, проведенное в Бортоне, однако для изложения, каким ей казался воздух в те дни, сохраняется форма глагола, используемая писательницей для повествования о настоящем персонаже. Сравнение с ощущениями, которые Кларисса испытывала на момент действия романа, позволяет утверждать, что глагол *was* относится к событию из прошлого персонажа.

«Lying awake, the floor *creaked*; the lit house was suddenly *darkened*, and *if she raised her head she could just hear* the click of the handle released as gently as possible by Richard, who *slipped* upstairs in his socks and then, *as often as not, dropped* his hot water bottle and swore! How she laughed!» (курсив наш – С.А.) [8, с. 50].

При прочтении фрагмента изолированно, можно предположить, что действие разворачивалось на момент настоящего персонажа, поскольку использованы привычные для данного временного плана глагольные формы, однако выражение *as often as not* в комбинации с условным предложением, предполагающим регулярность, указывают на отнесенность события к прошлому Клариссы.

В. Вулф объединяет прошлое и настоящее персонажей. Прошлое активно вводится в настоящее персонажей и становится его частью. Как замечает Дж. Миллер, нарратор «оживляет» (перевод наш – Кузнецова С.А.) [7, с. 88] в памяти героев моменты их жизни. Результат данной авторской стратегии коррелирует с лейтмотивом произведения – идеей Клариссы о возвращении к жизни после смерти. Воспоминания, исчерпавшие себя, воссоздаются нарратором за счет специфики выбранной им глагольно-временной формы.

Жизнь и смерть. Анализ трансформаций на уровне нарративной структуры позволяет сделать вывод, что в романе «Mrs. Dalloway» категории настоящего и прошлого не существуют независимо друг от друга. Содержание романа моделирует тему жизни и смерти в схожем ключе. Как фрагменты прошлого продолжают циркулировать в настоящем и изменять его, так и существование человека, как заключает Кларисса, продолжается после наступления его фактической смерти:

«It ended in a transcendental theory which, with her horror of death, allowed her to believe, or say that she believed (for all her scepticism), that since our apparitions, the part of us which appears, are so momentary compared with the other, the unseen part of us, which spreads wide, the unseen might survive, be recovered somehow, attached to this person or that, or even haunting certain places, after death» [8, с. 230].

Одиночество и единство. В контексте темы единения с миром реализуются проблемы времени, жизни и смерти. В романе, презентующем мыслительные потоки персонажей, время представлено как субъективная категория, однако всех героев произведения, независимо от их местоположения, объединяет время объективное, получившее репрезентацию в

форме Биг-Бена. Продолжение существования в мыслях других также свидетельствует о связи между героями, хотя и ограниченной их ментальными пространствами.

В тексте произведения представлено множество типов повтора на различных языковых уровнях. В данном исследовании анализ основывается на классификации повторов, приведенной В.П. Москвиным. Учитывая роль повтора как средства формирования новых смыслов произведения и интенсификации главной идеи, с целью выявления данных оттенков значения и прослеживания реализации ключевых мотивов романа рассмотрим примеры использования повтора В. Вулф.

В следующем отрывке писательницей используется последовательный повтор в форме геминии (*successive repetition*):

«“For you should see the Milan gardens,” she said aloud. But to whom? There was nobody. Her words faded. <...> when suddenly, as if a shelf were shot forth and she stood on it, she said how she was his wife, married years ago in Milan, his wife, and would *never, never* tell that he was mad! Turning, the shelf fell; down, down she dropped. For he was *gone*, she thought, *gone*, as he threatened, to kill himself-to throw himself under a cart!» (курсив наш – С.А.) [8, с. 38].

В приведенном фрагменте Лукреция Смит переживает внутренний конфликт на фоне неспособности установить контакт с супругом и испытывает глубокое чувство одиночества – *It was she who suffered-but she had nobody to tell*. Покинув Септимуса, Лукреция отправляется на прогулку по парку, и В. Вулф полностью изолирует персонажа от других (*There was nobody. Her words faded*). Момент уединения Лукреции становится точкой максимального напряжения применительно к чувству одиночества. Персонаж испытывает опустошенность, не только внешнее, но и внутреннее одиночество, которое проявляется при помощи последовательного повтора, имитирующего эхо. Слова Лукреции рассеиваются не только в окружающем её мире, но и в её сознании.

Анафора является наиболее частотным типом повтора, применяемым В. Вулф в романе. Проанализируем следующий пример:

«She pursed her lips when she looked in the glass. It was to give her face point. *That was her self-pointed; dartlike; definite. That was her self* when some effort, some call on her to be her self, drew the parts together, *she alone knew how different, how incompatible and composed so for the world only into one centre, one diamond, one woman* <...> *had tried to be the same always, never showing a sign of all the other sides of her-faults, jealousies, vanities, suspicions*, like this of Lady Bruton not asking her to lunch; which, she thought (combing her hair finally), is utterly base!» (курсив наш – С.А.) [8, с. 57].

Повторяющиеся конструкции используются для создания ментального портрета Клариссы, однако характеристики, изложенные в обоих предложениях, контрастируют друг с другом, как на уровне содержания, так и на уровне структуры. Так, в первом предложении читателю представлена одна сторона личности персонажа, лишенная противоречий, статичная, решительная и целеустремленная. Структура данного предложения отличается ёмкостью,

прямолинейностью изложения и завершенностью. Следующее предложение, содержащее повторяющуюся конструкцию, позволяет выявить конфликтующие эмоции в персонаже, внутреннюю борьбу и неоднозначность ее чувств, о чем также свидетельствует синтаксический плеоназм. Данные характеристики оформлены в комплексное предложение, и использование повторяющихся конструкций приравнивает две стороны личности Клариссы, объединяет их в одну.

Идея об отстраненности, отчужденности людей в обществе находит выражение в следующих фрагментах повествования, в которых изложены мысли Питера:

1) «He had never felt so happy in the whole of his life! Without a word they made it up. They walked down to the lake. He had twenty minutes of perfect happiness. *Her voice, her laugh, her dress* (something floating, white, crimson), *her spirit, her adventurousness*; she made them all disembark and explore the island...» (курсив наш – С.А.) [8, с. 96].

2) «There was a sort of □ – how could he put it? □ – a sort of ease in her manner to him; *something maternal; something gentle*. They were talking about politics. All through dinner he tried to hear what they were saying» (курсив наш – С.А.) [8, с. 94].

На протяжении многих лет взаимодействия с Клариссой Питер испытывает трудность в понимании её личности, что персонаж признает, размышляя в уединении:

«...she kept coming back and back like a sleeper jolting against him in a railway carriage; which was not being in love, of course; it was thinking of her, criticising her, starting again, after thirty years, *trying to explain her*» (курсив наш – С.А.) [8, с. 116].

Анафорический повтор, использованный в приведенных фрагментах, иллюстрирует попытки Питера выделить характерные черты Клариссы и сформировать целостное представление о персонаже.

В следующем отрывке можно наблюдать использование автором анафоры, корневого перевода и последовательного повтора:

«Happily Rezia put her hand with a tremendous weight on his knee so that he was weighted down, *transfixed, or the excitement of the elm trees rising and falling, rising and falling with all their leaves alight and the colour thinning and thickening from blue to the green of a hollow wave, like plumes on horses' heads, feathers on ladies', so proudly they rose and fell, so superbly, would have sent him mad. But he would not go mad. He would* shut his eyes ; *he would* see no more» (курсив наш – С.А.) [8, с. 35].

Важную роль в интерпретации функции анафоры (*he would*) выполняет структура предложений. Подчеркнутое предложение выражает эмоциональную нестабильность Септимуса на фоне обилия впечатлений, что прослеживается в использовании последовательного повтора (*rising and falling, rising and falling*), а также саспенса (*or the excitement of the elm trees... would have sent him mad*). Осознавая потерю контроля над собой, персонаж предпринимает попытку

возвратиться в прежнее состояние уравновешенности, о чем свидетельствует последовательность и размеренность повторяющихся конструкций.

Применение В. Вулф анадиплозиса позволило писательнице изобразить жизнь Клариссы Дэллоуэй сквозь призму восприятия и установок Питера Уолша, испытывающего негативные эмоции по отношению к характеру жизни, которому следует Кларисса:

«Here she is *mending her dress; mending her dress* as usual, he thought; here *she's been sitting all the time I've been in India*; mending her dress; playing about; going to parties; running to the House and back and all that, he thought, *growing more and more irritated, more and more agitated*; for there's nothing in the world so bad for some women as marriage, he thought; and politics; and having a Conservative husband, like the admirable Richard» (курсив наш – С.А.) [8, с. 63].

Цикличность жизни Клариссы, на которую указывает Питер, передается при помощи эллиптической конструкции с неполным предикатом *mending her dress*, которой заканчивается первое предложение и начинается следующее. При проведении аналогии, можно заключить, что структура предложения, в котором реализован анадиплозис, воспроизводит рутину Клариссы, заканчивающей починку и вскоре снова за нее принимающейся, поскольку занятия подобного рода – неотъемлемая часть её образа жизни, который осуждает Питер.

В тексте романа также представлены случаи буквального повтора. Рассмотрим следующие отрывки.

1) «The clock began striking. The young man had killed himself; but she did not pity him; with the clock striking the hour, one, two, three, she did not pity him, with all this going on. There! the old lady had put out her light! the whole house was dark now with this going on, she repeated, and the words came to her, *Fear no more the heat of the sun*. She must go back to them. But what an extraordinary night!» (курсив наш – С.А.) [8, с. 280].

2) «*Fear no more*, says the heart. *Fear no more*, says the heart, committing its burden to some sea, which sighs collectively for all sorrows, and renews, begins, collects, lets fall» (курсив наш – С.А.) [8, с. 61].

Как замечает Э. Копли, образ волн является одним из ключевых в творчестве В. Вулф, символизирующим как продолжение, развитие жизни, так и её завершение [6]. Неслучайно в тексте идея о подъеме и падении является частотной. Мотив волн, трактуемый в данном ключе, неразрывно связан с идеей о продолжении жизни после смерти. Повтор фразы «*Fear no more the heat of the sun*» имеет функцию интенсификации данной идеи. Строки, цитируемые Клариссой и Септимусом, относятся к героине пьесы У. Шекспира «Цимбелин» Имогене. В произведении персонаж принял яд, действие которого было временным, в результате чего героиня была возвращена к жизни. Таким образом, повтор приведенной фразы усиливает стремление Клариссы верить в продолжение жизни после наступления смерти.

В романе также неоднократно повторяется фраза, описывающая звон Биг Бена:

1) «The clock was striking. *The leaden circles dissolved in the air*. But she must go back. She must assemble. She must find Sally and Peter. And she came in from the little room» (курсив наш – С.А.) [8, с. 281].

2) «Remember my party, remember my party, said Peter Walsh as he stepped down the street, speaking to himself rhythmically, in time with the flow of the sound, the direct downright sound of Big Ben striking the half-hour. (*The leaden circles dissolved in the air.*)» (курсив наш – С.А.) [8, с.74].

3) «...the Warren Smiths walked down Harley Street. Twelve was the hour of their appointment. Probably, Rezia thought, that was Sir William Bradshaw's house with the grey motor car in front of it. (*The leaden circles dissolved in the air.*)» (курсив наш – С.А.) [8, с. 143].

Выделенная фраза повторяется в отрывках текста, в которых В. Вулф повествует о разных персонажах, однако всех героев объединяет звон Биг Бена, слышимый ими вне зависимости от их местонахождения. Повтор, таким образом, интенсифицирует идею о единстве.

Повтор на морфемном уровне, представленный гомеотелевтоном, можно обнаружить в следующих строках:

«How fresh, how calm, stiller than this of course, the air was in the early morning; like the flap of a wave; the kiss of a wave; chill and sharp and yet (for a girl of eighteen as she then was) solemn, *feeling* as she did, *standing* there at the open window, that something awful was about to happen; *looking* at the flowers, at the trees with the smoke *winding* off them and the rooks *rising, falling*; *standing* and *looking* until Peter Walsh said, “Musing among the vegetables?” □ – was that it? □ – “I prefer men to cauliflowers” □ – was that it?”» (курсив наш – С.А.) [8, с. 7].

В представленном фрагменте перечисляются действия Клариссы, однако не в форме глагола прошедшего времени для обозначения уже свершившегося действия, но с использованием неличной формы глагола, а именно причастия настоящего времени, самостоятельно не обладающего категорией времени. В романе, как ранее было проиллюстрировано в работе, взгляд Клариссы на проблему жизни и смерти является неоднозначным. Персонаж испытывает страх смерти, однако надеется на продолжение жизни после смерти. Морфологический повтор создает эффект, при котором прослеживается желание Клариссы остановить течение времени, избежать смерти и остаться «в памяти» того, что окружает персонажа.

Повтор на морфемном уровне реализован в следующем фрагменте в форме повторяющейся флексии –s:

«Fear no more, says the heart. Fear no more, says the heart, committing its burden to some sea, which sighs collectively for all sorrows, and renews, begins, collects, lets fall. And the body alone listens to the passing bee; the wave breaking; the dog barking, far away barking and barking» (курсив наш – С.А.) [8, с. 61].

Учитывая вышеизложенную интерпретацию мотива волн, важно подчеркнуть роль данного повтора в интенсификации идеи о продолжении жизни после смерти. За счет повторяющейся флексии -s, используемой для формирования форм глагола простого настоящего времени, глаголы,

применимые для описания волн, приносят элемент регулярности, так как обладают соответствующим грамматическим значением. Использование глаголов в данной грамматической форме создает эффект постоянства, возрождения жизни после её окончания.

Мотив волн находит реализацию и в повторе на фонетическом уровне:

«Quiet descended on her, calm, content, as her needle, drawing the silk smoothly to its gentle pause, collected the green folds together and attached them, very lightly, to the belt. So on a summer's day waves collect, overbalance, and fall; collect and fall...» (курсив наш – С.А.) [8, с. 61].

Представленный фрагмент описывает момент уединения Клариссы за починкой платья. Персонаж достигает внутреннего баланса, и повтор на фонетическом уровне воссоздает образ волн, бесконечного потока.

Таким образом, в романе «Mrs.Dalloway» повтор охватывает различные языковые уровни, а функция повторяющейся единицы зависит от ближайшего контекста.

Список литературы

1. Куликова, З.П. Повтор как средство экспрессивности и гармонизации поэтических текстов М. Цветаевой и Р.М. Рильке: автореф. дисс. канд. филол. Наук / З.П. Куликова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.
2. Москвин, В. П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь-справочник / В. П. Москвин. – 3-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 941 с.
3. Николина, Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Покровская, Е.А. Динамика русского синтаксиса в XX веке: Лингвокультурологический анализ [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/dinamika-russkogo-sintaksisa-v-xx-veke-lingvokulturologicheskii-analiz> – Дата обращения – 05.09.2025.
5. Савченко, Л. И. Повтор как стилистическая категория в художественной прозе Ф.М. Достоевского [Электронный ресурс]. – 1984. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/povtor-kak-stilisticheskaya-kategoriya-v-khudozhestvennoi-proze-fm-dostoevskogo> – Дата обращения – 05.09.2025.
6. Kopley, E. Virginia Woolf and Poetry / E. Kopley. – Oxford University Press, 2021. – 336 p.
7. Miller, H.J. Mrs. Dalloway: Repetition as the Raising of the Dead / H.J. Miller. – New York: Chelsea House Publishers, 1988. – С. 79-101.;
8. Woolf, V. Mrs. Dalloway / V. Woolf. – London: Hogarth Press, 1925. – 294 p.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Ласица Л.А. канд. филол. наук, доцент, Тулясова И.И.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В связи с политическими и экономическими отношениями Китая и России и сопутствующим возрастанием интереса к Китаю и китайской культуре, в России увеличивается число детей, желающих изучать китайский язык. Однако необходимо помнить, что китайский язык значительно отличается от любого европейского языка, иероглифическая и фонетическая системы этого языка составляет одну из самых больших трудностей для русскоговорящих учеников, а проблема обучения фонетике китайского языка на данный момент недостаточно раскрыта. В условиях современных образовательных стандартов существует необходимость в поиске новых методов и подходов к обучению, применение которых позволило бы более эффективно формировать фонетические навыки обучающихся.

Целью данной статьи является рассмотрение потенциала игровой технологии для формирования фонетических навыков учащихся на начальном этапе обучения китайскому языку.

Китайский язык является языком изолирующего типа, и его особенности делают его одним из самых трудных для изучения для русскоговорящего ученика. Для детей младшего школьного возраста трудности усвоения могут стать серьезным препятствием в обучении и понизить мотивацию, поэтому перед преподавателем в первую очередь стоит задача сделать обучение языку интересным и практичным, иначе занятия превратятся в скучное монотонное изучение сложного языка. Важно повысить мотивацию у студентов, благодаря чему увеличится эффективность образовательного процесса.

При изучении иностранного языка, никакой из его аспектов освоения, фонетических, грамматических, лексических, стилистических, не должен игнорироваться. Но в связи с особенностями китайского языка, китайская фонетика требует особого внимания и особых методов, нежели фонетика европейских языков [2].

При рассмотрении фонетических навыков обратимся к классификации Г.В. Роговой, которая разделяет слухо-произносительные навыки на три ключевых компонента: аудитивные (распознавание звуков и единиц речи), произносительные (правильная артикуляция и тонирование) и ритмико-интонационные (владение мелодикой, ударением и темпом). Эта структура актуальна и для китайского языка, поскольку каждая из этих составляющих становится отдельным вызовом для русскоговорящего учащегося: от

различия тонов и непривычных звуков до овладения интонационной связностью речи [14].

Чтобы понимать, с какими трудностями сталкиваются обучающиеся, для начала необходимо разобраться в устройстве фонетической системы китайского языка. Основной единицей фонетической системы китайского языка является слог, который состоит из инициали (начального согласного звука), финали (основной части слога), и тона, который ставится над звуком финали. Финаль в свою очередь состоит из медиали (начальный полугласный звук) и субфинали (состоит из централи с тоновым знаком и терминали, завершающей слог). Слоги складываются из сочетания 36 финалей и 21 инициалей и поэтому их число ограничено, все слоги могут уместиться в одной таблице [12].

Значительную трудность составляет артикуляция звуков, из которых инициали и финали состоят: процесс воспроизведения звуков требует гораздо большую степень напряжения артикуляционного аппарата и сильного фонационного дыхания. Кроме того, трудности вызывают не только звуки, которые совсем не похожи на звуки русского языка, но и звуки, которые звучат схожим образом, но образуются по другому и влияют на окружающие звуки не так, как в русской фонетике [3]. Если говорить о конкретных звуковых явлениях, в китайском языке такие парные признаки как глухость / звонкость, твердость / мягкость в русском языке выражаются не так, как в русском. Среди непохожих звуков, трудности особенно возникают при произнесении таких согласных, как [r], [n] и [ŋ], и таких гласных, как [ü]. В добавок ко всему, написание многих дифтонгов и трифтонгов отличается от их произнесения, поэтому различение пиньиня требует дополнительной тренировки [1].

Сама тоновая система представляет отдельную трудность для обучающихся. Тон – это понижение или повышение высоты голоса при произнесении слога, которая наравне со звуками и в силу ограниченности количества слогов, имеют смысловозначительную функцию. При смежной позиции слова с первым и четвертым тоном часто меняют свой тон по определенным правилам, что также требует дополнительной тренировки. Помимо тона, в китайском языке существует ударение, и неправильная его постановка может поменять значение слов [15].

По причине всех вышесказанных особенностей, в китайском языке гораздо больше омофонов, чем в любом европейском языке, которые часто составляют материал для скороговорок, используемых в тренировках произносительных и фонетических навыков [16].

Основные принципы тренировки фонетических навыков включают использование аутентичных аудиоматериалов, использование визуальных методик для лучшего запоминания устройства тоновой системы и практику слов и предложений в разных контекстах и с разным окружением для лучшего запоминания тоновых особенностей и правил изменения тонов [7].

Н.Д. Гальскова разделяет все игры на две группы. Первая группа - «подготовительные игры». К первой группе «подготовительные игры» относятся фонетические, лексические, орфографические и грамматические

игры, способствующие формированию речевых навыков. Именно на эту группу игр обращено наше внимание при обучении фонетике китайского языка и развитии фонетических навыков. Вторая группа игр называется «творческие игры», основная цель которых – тренировка обучающихся в умении творчески использовать речевые навыки и умения. Эта группа игр важна не меньше, так как позволяет практически применить фонетические навыки в речи [5].

Ибрагимова Г.Г. обращает внимание на то, что среди фонетических игр, используемых на начальном этапе обучения, можно выделить игры с использованием скороговорок, рифмовок, кратких стишков, пословиц [9]:

- игры-загадки
- игры-имитации
- игры-соревнования
- игры с предметами, которые смогут проверить знание букв

английского языка, норм произношения гласных и согласных, правил чтения, фонетически корректного озвучивания знаков транскрипции, ритмико-интонационных особенностей повествовательного, побудительного и вопросительного предложений.

То же применимо и для освоения фонетической системы китайского языка.

Развитие разных компетенций требует применение разных игр. Большинство ученых в своих трудах говорят об использовании ролевой игры для приобретения коммуникативных навыков, но использование игры для обретения практических фонетических навыков пока мало исследована.

Для развития фонетической компетенций используются игровые методы, нацеленные на освоение фонетико-фонологических навыков, включающих в себя знание фонетического строя языка и его ритмическо-интонационной структуры, необходимых для правильного восприятия и произношения в рамках изучаемого языка [8].

Китайский язык приобрел популярность совсем недавно, поэтому структурированные методики по применению игровых технологий в рамках приобретения фонетических навыков всё ещё находятся на стадии разработки, но некоторые авторы уже публикуют разработки фрагментов уроков с применением игровых технологий [11].

О.И. Денисова приводит следующие примеры игр для развитие фонетической компетенции:

- «Поймай звук»: Педагог говорит, какой звук нужно услышать, а потом называет вразнобой слова, содержащие и не содержащие данный звук. Если учащиеся думают, что в слове содержится нужный слог, они поднимают руку.

- «Отгадай слово по звуку»: Преподаватель раскладывает картинки с изображениями по заданной теме и предлагает учащимся назвать все изображенные предметы, в названии которых содержится определенный звук.

- «Найди рифму к словам»: Преподаватель называет слово или предложение, а учащиеся должны назвать к ним рифму [6].

Многие игры можно проводить без использования дополнительных предметов, но использование карточек, игрушек и других предметов способствует большему вовлечению детей в игру, что, в свою очередь, увеличит эффективность методики [6].

Мы считаем, что использование игровых методик на уроке китайского языка соответствует требованиям времени и интересам учащихся, беря также во внимания тот факт, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста игра является основным видом деятельности. Игра снижает уровень стресса и тревожности, способствует созданию позитивной атмосферы, помогает учащимся легче воспринимать и запоминать тоновые и звуковые различия, что способствует более успешному овладению языком.

Игровые технологии обладают рядом преимуществ и удовлетворяют необходимости сделать обучения интересным. Во время игры на уроке ученики непосредственно используют язык на практике, и таким образом репетируют реальные речевые ситуации. Применение лексики в речевой практике во время игры так способствует более крепкому запоминанию лексики, так как в игровой деятельности ученики анализируют свои действия и других игроков и сопоставляют смысл выражений с их фонетическим обликом. Впервые о влиянии игры на осмысление и анализ собственных действий в своих трудах писал Л.С. Выготский [10].

Игровые технологии на уроках в начальной школе обладают рядом преимуществ. Во-первых, игры пробуждают у детей любознательность и повышают мотивацию, что напрямую влияет на качество усвоения изучаемого материала. Во-вторых, через игру у детей естественно развиваются внимание, память, мышление, эмоциональная сфера. Данное свойство игры особенно подчеркивалось Львом Выготским. В-третьих, решая проблемы в мнимых игровых ситуациях, дети получают навыки, применимые в реальных жизненных ситуациях [9].

Мы считаем, что использование игровых методик на уроке китайского языка соответствует требованиям времени и интересам учащихся, беря также во внимания тот факт, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста игра является основным видом деятельности. Игра снижает уровень стресса и тревожности, способствует созданию позитивной атмосферы, помогает учащимся легче воспринимать и запоминать тоновые и звуковые различия, что способствует более успешному овладению языком.

Игровые технологии обладают рядом преимуществ и удовлетворяют необходимости сделать обучения интересным. Во время игры на уроке ученики непосредственно используют язык на практике, и таким образом репетируют реальные речевые ситуации. Применение лексики в речевой практике во время игры так способствует более крепкому запоминанию лексики, так как в игровой деятельности ученики анализируют свои действия и других игроков и сопоставляют смысл выражений с их фонетическим обликом. Впервые о влиянии игры на осмысление и анализ собственных действий в своих трудах писал Л.С. Выготский [10].

Игровые технологии на уроках в начальной школе обладают рядом преимуществ. Во-первых, игры пробуждают у детей любознательность и повышают мотивацию, что напрямую влияет на качество усвоения изучаемого материала. Во-вторых, через игру у детей естественно развиваются внимание, память, мышление, эмоциональная сфера. Данное свойство игры особенно подчеркивалось Львом Выготским. В-третьих, решая проблемы в мнимых игровых ситуациях, дети получают навыки, применимые в реальных жизненных ситуациях [9].

Подводя итог, можно прийти к выводу, что игра на начальном этапе обучения китайскому языку является не просто одним из методов, а необходимым условием успешного формирования фонетических навыков. Она выступает посредником, который соединяет объективную сложность языка с субъективным миром интересов и возможностей ребёнка. Интегрируя игру в учебный процесс, преподаватель не только решает узкопрактические задачи по постановке произношения, но и воспитывает устойчивый интерес к языку и культуре Китая, закладывая фундамент для дальнейшего, более глубокого изучения. Таким образом, дальнейшая разработка и систематизация игровых методик преподавания фонетики китайского языка представляется чрезвычайно перспективным и востребованным направлением методической науки.

Список литературы

- 1 Бехтева, Н.Н. Трудности овладения китайским языком студентами-руссофонами / Н.Н. Бехтева // Молодой учёный. – 2015. - № 22 (102). – С. 748–751
- 2 Ванчени, В.П. Роль и место фонетических навыков в обучении китайскому языку школьников / В.П. Ванчени // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность: материалы IX Международной научно-практической конференции. Челябинск, 30 апреля 2020 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2020. – С. 64-70.
- 3 Волкова-Дубровина, Е.А. Основные трудности формирования фонетических навыков при обучении китайскому языку русских студентов / Е.А. Волкова-Дубровина // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: материалы V Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных. Москва, 12 февраля 2020 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2020. – С. 59-62.
- 4 Выготский, Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2004. – С. 200-221.
- 5 Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.

- 6 Денисова, О.И. Эффективность применения игровых методов для формирования языковых компетенций при обучении иностранному языку / О.И. Денисова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1.
- 7 Дурдыев, Г. Методы преподавания иностранных языков: инновационные подходы к обучению китайскому языку / Г. Дурдыев // Наука и мировоззрение. – 2025. – № 1.
- 8 Дьяченко, М.А. Трансформация содержания языковой компетенции выпускника языкового вуза в условиях изменения требований рынка труда / М.А. Дьяченко // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 7. – С. 42–44.
- 9 Ибрагимова, Г.Г. Применение игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе / Г.Г. Ибрагимова // Инновационная наука. – 2024. – № 4-1.
- 10 Коровина, М.А. Особенности применения игровых технологий на уроке китайского языка для активизации учебной деятельности младших школьников / М.А. Коровина // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Вологда: ООО «Маркер», 2016. – Ч. 2. – С. 108-111.
- 11 Лю, С. Игры для обучения китайскому языку / С. Лю // Лингвосфера: современные тренды в преподавании иностранных языков: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 27–28 октября 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 131-135.
- 12 Малышев, Г.И. Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки и способы их устранения / Г.И. Малышев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 174. – С. 45-53.
- 13 Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 14 Соболева, Ж.С. Особенности развития слухо-произносительных навыков на начальном этапе обучения китайскому языку / Ж.С. Рогова // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 2(19). – С. 46-52.
- 15 Сюй, С.И. Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам / С.И. Сюй // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 12. – С. 136-138.
- 16 Хосомоева, Е.А. К вопросу о креативной лингводидактике: игровые методы и их применение в обучении китайскому языку детей дошкольного возраста / Е.А. Хосомоева // Креативные стратегии и креативные индустрии в экономическом, социальном и культурном пространствах региона: материалы VI Международной научно-практической конференции. Иркутск, 29–30 мая 2024 года. – Иркутск: Репроцентр+, 2024. – С. 335-342.

РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕФЛЕКТИВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Ласица Л.А., канд. филол. наук, доцент, Фурсова С.В.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В образовательном дискурсе функционируют разные типы речевых актов, которые, согласно Дж. Остин означают «целенаправленно речевое воздействие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятым в данном обществе». [5]

Особым видом речевого акта, больше направленного не на собеседника, а на самого себя, является рефлексив. Он непосредственно связан с рефлексией во время взаимодействия участников коммуникации.

В данной работе мы рассмотрим рефлексив студента как обязательное условие функционирования рефлексивов в образовательном дискурсе.

Термин «рефлексия» происходит от латинского «reflexio», что означает «обращение вспять». Рефлексия – это процесс, при котором человек «оглядывается назад» на свои действия и анализирует их. Он рассматривает свои ошибки и неудачи, причины, которые к этому привели, чтобы в будущем постараться их исправить и прийти к удовлетворяющему результату.

Согласно В.А. Матаевой, под рефлексией подразумевается «форма деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и законов». Как можно видеть из определения, рефлексия – это в первую очередь активный процесс, размышление человека о своих действиях. Она направлена на понимание человеком себя, своих возможностей, сильных и слабых сторон. [3]

Существует несколько видов рефлексии, которые обычно используются в образовательном дискурсе [7]:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия учебного материала;
- рефлексия деятельности.

Рефлексия настроения и внутреннего состояния используется, чтобы узнать, насколько понятна была тема урока. В это время учащийся должен ответить на вопросы о том, как он себя ощущает по окончании урока, был ли он заинтересован в процессе, решил ли он поставленную задачу и т.д. Но важно понимать, что простого ответа на эти вопросы недостаточно. Ученик должен понять, почему именно произошло то, что произошло. Что помогло ему достигнуть желаемый результат, а что, наоборот, помешало.

Рефлексия учебного материала подразумевает анализ того, что ученик получил от данного занятия. Что нового ученик узнал? Как поменялась его позиция по отношению к какому-либо предмету? Эти и другие похожие вопросы подразумевает рефлексия учебного материала.

При рефлексии деятельности ученики анализируют собственные действия. Что я делал и для чего? Какой вид деятельности подходит мне больше и почему? На эти вопросы ученику важно дать ответы самостоятельно.

Но для того, чтобы рефлексия была эффективной, человеку необходимо иметь рефлексивные умения. И.Б. Афанасьева определяет рефлексивные умения как «систему осознанных действий и операций, направленных на понимание, осмысление и оценку субъектом собственного Я, своей деятельности и поведения» [1].

Рефлексивные умения универсальны во всех сферах деятельности, не только в образовании. Их необходимо иметь для субъективной оценки себя и своих умений, в первую очередь важно знать свои реальные сильные и слабые стороны. Под рефлексивными умениями также понимается умение отходить от ситуации и смотреть на нее со стороны, оценивать работу участников и регулировать свои действия в соответствии с ситуацией. Н.В. Тельтевская в своей работе выделяет два вида рефлексивных умений: [8] аналитические; прогностические.

Аналитические рефлексивные умения основываются на осознании своего прошлого опыта, его анализа, и составления следующего плана для достижения желаемой цели. В них можно выделить:

- анализ поставленной цели и задач;
- продумывание каждого этапа;
- соотнесение результата деятельности с желаемой целью.

Прогностические умения же, наоборот, строятся на продумывании своих последующих действий, коррекция своей деятельности для наиболее эффективной работы.

Для развития рефлексивных умений студентов необходима учебная ситуация, в которой будут присутствовать групповое взаимодействие между учениками, проблемы, которые необходимо решить, различные задания, побуждающие учеников взаимодействовать для достижения поставленной цели.

Результатами развития рефлексивных навыков являются умение и готовность:

- адекватно оценивать собственную деятельность;
- преодолевать возникающие трудности с «творческим подходом»;
- планировать процесс достижения поставленной цели в связи со своими умениями. [4]

Важно отметить, что в формировании рефлексивных умений большую роль играют и “мягкие навыки”, или soft skills. Согласно Кембриджскому словарю, soft skills – “способности людей общаться друг с другом и хорошо работать вместе”; их личные качества. Их основа – коммуникационный компонент, включающий умения взаимодействия, например осуществлять взаимодействие на родном или иностранном языке, слушать и слышать собеседника, планировать свое взаимодействие и т.д. [7]

В последние годы интерес к мягким навыкам и навыкам рефлексия растёт, и их формирование стало одной из целей учебного процесса. Сначала бытовое мнение, что они нужны лишь лидерам, людям на управленческих должностях, но со временем это поменялось. Теперь умение рефлексировать и soft skills высоко ценятся во всех профессиях, их стараются развить в каждом профессионале.

В основном, предметы, развивающие soft skills, являются гуманитарные науки, такие как история, обществознание, литература, поскольку именно они предоставляют возможность взаимодействовать с одноклассниками для решения задач урока, командной или парной работы. Одним из предметов, который позволяет развить эти навыки, является иностранный язык. На уроке студентам предоставляется возможность продемонстрировать имеющиеся у них мягкие навыки, в числе которых входят навыки публичного выступления, умение слушать собеседника, способность аргументировать, работать в команде и, собственно, рефлексия.

На уроках английского языка В.Д. Грищенко выделяет три группы рефлексии:

-Эмоциональная. Используется в основном в начальных классах, проводится в начале урока для того, чтобы задать подходящую атмосферу;

-Рефлексия деятельности. Она подразумевает анализ способов работы с материалом, поиск наиболее оптимальных видов деятельности. Она также используется для оценки работы учащихся;

-Рефлексия содержания урока. Используется в основном для контроля овладения материалом урока. [2]

В идеале рефлексия должна присутствовать во время каждого урока. Занятие, которое завершает какой-либо учебный раздел, обязательно должно быть рефлексивным для подведения итогов, закрепления информации учениками.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что необходимым условием функционирования в образовательном дискурсе таких речевых актов, как рефлексивы, является развитие и совершенствование навыков рефлексии, поскольку она помогает учащимся эффективно оценивать и описывать себя, свою деятельность и умения, эффективно взаимодействовать с другими участниками образовательного дискурса.

Список литературы

1 Афанасьева, И.Б. Формирование рефлексивных умений студентов в процессе обучения // И.Б. Афанасьева // Глобальная энергия. – 2013. – № 1(166). –С. 292 – 299.

2 Грищенко, В. Д. Рефлексия в обучении иностранным языкам / В. Д. Грищенко // Язык: категории, функции, речевое действие : Материалы XII международной научной конференции, Коломна, 11–12 апреля 2019 года. Том Выпуск 12. Часть I. – Коломна: Государственное образовательное учреждение

высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2019. – С. 26-28.

3 Матаева, В.А. Методологические и методические основы рефлексии: учеб. пособие / В.А. Матаева. – Екатеринбург, 2006.

4 Ниязбаева, Н.Н. Развитие способности к рефлексии у студентов вуза: техники рефлексивного мышления / Н.Н. Ниязбаева, А. С. Тажитаева // Вестник магистратуры. – 2016. – №6-2 (57). – С. 62-64.

5 Остин, Дж. Л. Перформативы – констативы // Философия языка / Ред.-сост. Дж.Серл. – М., 2004. – С. 23–34.

6 Осипова, Л.Н. Необходимость использования рефлексии в учебном процессе /Л.Н. Осипова // Проблемы педагогики. – 2019. – №6 (45). – С. 71-73

7 Сорокопуд, Ю.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов/Ю.В. Сорокопуд, Е.Ю. Амчиславская, А.В. Ярославцева // МНКО. – 2021. – №1 (86). – С.194-196

8 Шорина, А. В. Формирование рефлексивных умений у студентов в контексте развития их самосознания / А. В. Шорина, Н. В. Тельтевская // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 1. – С. 58-61.

КОММУНИКАТИВНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

**Лопухова Ю.В. д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Самарский государственный технический университет»**

В условиях ограниченного количества аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык» в неязыковом вузе, возникает острая необходимость в методах, обеспечивающих максимальную эффективность и прагматическую направленность обучения. Ключевым и наиболее проблемным аспектом остается формирование грамматических навыков, которые не должны сводиться к знанию правил, а стать инструментом для решения профессионально-ориентированных коммуникативных задач.

Коммуникативно-сопоставительный метод представляет собой интеграцию двух ключевых методологических подходов:

Коммуникативного подхода, в котором грамматика изучается не как самоцель, а как средство для осуществления реального общения. Приоритет отдается функциональности: способности описать процесс, дать инструкцию, участвовать в дискуссии, используя корректные грамматические формы.

Сопоставительного подхода, предполагающего осознанное сравнение грамматической системы изучаемого языка с системой родного языка (РЯ) обучающихся. Фокус делается не на сходствах, а на расхождениях, которые, согласно теории интерференции, являются зонами потенциальных ошибок (например, категории артикля, видо-временные отношения, фиксированный порядок слов).

Гипотеза. Систематическое и целенаправленное совмещение коммуникативной задачи с предваряющим её сопоставительным анализом позволяет значительно повысить осознанность усвоения грамматических структур, минимизировать интерференцию РЯ и ускорить формирование навыка их аутентичного использования в речи.

Для студентов-нелингвистов метод является оптимальным в силу следующих факторов:

Прагматизм и экономия времени: Концентрация на наиболее релевантных и проблемных явлениях, предупреждение ошибок через их прогнозирование.

Опора на аналитическое мышление: Объяснение логики языковых различий удовлетворяет когнитивные потребности взрослых обучающихся, снимая «страх» грамматики.

Преодоление интерференции: Проактивное «подсвечивание» расхождений систем РЯ и ИЯ снижает количество устойчивых ошибок, вызванных негативным переносом.

Профессиональная мотивация: Коммуникативные задачи могут быть легко контекстуализированы в рамках будущей специальности (инженерное дело, экономика, медицина и др.).

В докладе подробно представлена трёхэтапная модель урока:

Этап 1. Введение в коммуникативный контекст.

Этап 2. Сопоставительный анализ и предъявление материала.

Этап 3. Отработка в коммуникативных упражнениях. Поэтапный переход от контролируемой практики (выбор времени с комментарием) к полусвободной (описание графиков) и свободной (ролевая игра «Совещание в IT-компании»), где грамматика служит решению исходной коммуникативной задачи.

Результаты апробации и обсуждение.

Опыт применения метода позволяет выделить его преимущества: высокая эффективность в профилактике ошибок, соответствие когнитивному стилю взрослых, быстрая интеграция знания в навык, рост уверенности студентов.

Выявленные трудности и пути их преодоления:

Необходимость глубокого знания преподавателем системы РЯ студентов → совместный анализ типичных ошибок.

Риск теоретической перегрузки → лаконичность, наглядность сопоставления и его немедленная речевая реализация.

Неоднородность группы → опора на высокочастотные явления, использование групповых форм работы.

Выводы.

Коммуникативно-сопоставительный метод представляет собой научно обоснованный и практико-ориентированный подход к обучению грамматике ИЯ в неязыковом вузе. Его ключевой принцип -функциональное сопоставление, который позволяет превратить потенциальный источник ошибок (интерференцию РЯ) в мощный дидактический ресурс для осознанного овладения грамматикой как средством профессионально-значимого общения. Успешность метода зависит от соблюдения баланса между четким, целенаправленным анализом расхождений и их немедленным включением в живой, релевантный для студентов коммуникативный контекст.

Практическая реализация: алгоритм (на примере темы «Present Simple vs. Present Continuous»).

Пример:

1B. Present Simple vs. Present Continuous

Главное отличие: В английском языке **важно, является ли действие длительным в данный момент или это привычка.** В русском часто это различие видно только по смыслу.

Часть 1: Present Simple (Настоящее Простое). Еще раз быстро повторим.

Девиз: "Всегда, обычно, вообще" - факты, привычки, регулярность.

Когда использовать?

| Ситуация | Пример (English) | Пример (Русский) | Пояснение |
|--|---|--|--|
| Привычки и рутина | I walk to work every day. | Я хожу на работу пешком каждый день. | Регулярное, повторяющееся действие. |
| Неизменные факты и законы | The Earth revolves around the Sun. | Земля вращается вокруг Солнца. | Научный факт, вечная истина. |
| Состояния и чувства (глаголы состояния) | I know the answer. She likes jazz. | Я знаю ответ. Ей нравится джаз. | Не действие, а состояние (знание, симпатия, владение). |
| Расписания (транспорт, мероприятия) | The train arrives at 8 PM. | Поезд прибывает в 20:00. | Будущее событие по фиксированному плану. |

Слова-маркеры: always, usually, often, sometimes, rarely, never, every day/week, on Mondays.

Часть 2: Present Continuous (Настоящее Продолженное/Длительное)

Девиз: "Прямо сейчас, в эти дни, временно" - действие в процессе, в данный момент.

Когда использовать?

| Ситуация | Пример (English) | Пример (Русский) | Пояснение |
|-------------------------------|---|--------------------------------|---|
| Действие в момент речи | Be quiet! The baby is sleeping . | Тише! Ребёнок спит . | Ключевое отличие от русского! В русском языке просто настоящее время, в английском обязательно Continuous . |

| Ситуация | Пример (English) | Пример (Русский) | Пояснение |
|--|--|---|--|
| Временная ситуация (сейчас, но не всегда) | He is staying at a hotel this week. | На этой неделе он живёт в отеле. | Подчёркивается временный характер. Сравните: He lives in Paris (вообще, постоянно). |
| Планы на ближайшее будущее | We are meeting friends tonight. | Мы встречаемся с друзьями сегодня вечером. | Чёткий, договорённый план (часто с указанием времени). |
| Изменяющаяся ситуация | The climate is getting warmer. | Климат становится теплее. | Подчёркивается процесс изменения. |
| Раздражающая привычка (с always) | He is always losing his keys! | Он вечно теряет ключи! | Эмоциональная окраска, критика. |

Слова-маркеры: now, at the moment, currently, this week/month/year, today, Look!, Listen!

Часть 3: Сравнительная таблица / Фундаментальное различие

| Критерий | Present Simple | Present Continuous |
|-----------------------------|---|---|
| Основная идея | Постоянство, регулярность | Временность, процесс |
| Временной отрезок | ВСЕГДА (широкий) | СЕЙЧАС (узкий, конкретный) |
| Пример (один глагол) | I work as an engineer. (Я инженер по профессии). | I am working on a project now. (Я работаю над проектом в данный момент). |
| Русский перевод | Часто совпадает с настоящим временем | Часто совпадает с настоящим временем + |

| | | |
|---------------|---|---|
| Критерий | Present Simple | Present Continuous |
| | | "сейчас" |
| Как отличить? | Отвечает на вопрос: "Что обычно делаешь?" | Отвечает на вопрос: "Что делаешь сейчас/в эти дни?" |

Часть 4: ОБРАЗОВАНИЕ (структура предложений)

| Тип | Present Simple | Present Continuous |
|-----------------|---|--|
| Утверждение (+) | <i>I/You/We/They work. He/She/It works. (-s!)</i> | <i>am/is/are + глагол-ing I am working. He is working. We are working.</i> |
| Отрицание (-) | <i>do not (don't) / does not (doesn't) + глагол She doesn't work.</i> | <i>am not/is not (isn't)/are not (aren't) + глагол-ing She isn't working.</i> |
| Вопрос (?) | <i>Do/Does + подлежащее + глагол? Does he work?</i> | <i>Am/Is/Are + подлежащее + глагол-ing? Is he working?</i> |

Окончание -ing: *work > working, take > taking, run > running* (удвоение согласной), *lie > lying* (*ie > y*).

Часть 5: Критически важные нюансы (Глаголы состояния)

Это самая сложная часть. **Некоторые глаголы почти не используются в Continuous**, потому что они описывают **состояния**, а не действия.

| Категория | Глаголы-примеры | Правильно (Simple) | Неправильно (Continuous) |
|-----------------------------|----------------------------------|---|---|
| Чувства и восприятие | see, hear, smell, taste | I see a bird. (Я вижу птицу). | ~~I am seeing a bird.~~ (В значении "видеть") |
| Мнения и мысли | think, believe, know, understand | I think he is right. (Я считаю, что он прав). | ~~I am thinking he is right.~~ |
| Эмоции и | like, love, | I need help now. | ~~I am needing |

| Категория | Глаголы-примеры | Правильно (Simple) | Неправильно (Continuous) |
|-------------------------|----------------------------|---|--------------------------|
| желания | hate, want, need | | help now.~~ |
| Принадлежность | have, belong, own, possess | I have a car. (Я владею машиной). | ~~I am having a car.~~ |
| Другие состояния | be, seem, cost, mean | It costs \$10. | ~~It is costing \$10.~~ |

ВАЖНО: Некоторые глаголы (например, **think**, **have**) могут использоваться в Continuous, но с другим значением!

- **I think** he is smart. (Я *считаю*). vs. **I'm thinking** about the problem. (Я *обдумываю*).

- **I have** a car. (Я *владею*). vs. **I'm having** lunch. (Я *завтракаю/принимаю пищу*).

Часть 6: Алгоритм выбора для студента

Шаг 1: Есть ли в предложении маркеры времени (now / every day)?

Шаг 2: Задайте ключевые вопросы:

- Это происходит прямо сейчас, на моих глазах? → **Present Continuous**.

- Это привычка, факт или расписание? → **Present Simple**.

- Действие временное или постоянное?

Он работает здесь (вообще, постоянно) → **He works here**.

Он работает здесь (на этой неделе, замещает) → **He is working here this week**.

Шаг 3: Проверьте, не является ли глагол глаголом состояния (см. Часть 5). Если да - почти наверняка **Present Simple**.

Часть 7. Итоговая шпаргалка:

| Если по-русски вы говорите... | ...и это привычка/факт | ...и это процесс сейчас/временное |
|-------------------------------|---|--|
| "Я учу английский" | I learn English. (вообще, как предмет) | I am learning English. (сейчас, на занятии) |
| "Она готовит" | She cooks dinner. (она умеет, | She is cooking |

| Если по-русски вы говорите... | ...и это привычка/факт | ...и это процесс сейчас/временное |
|-------------------------------|---|--|
| ужин" | это её обязанность) | dinner. (прямо сейчас на кухне) |
| "Я смотрю сериал" | I watch this series. (я его вообще смотрю) | I am watching the series. (сейчас, не мешай!) |

Список литературы

1. Буковский С.Л. История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс: учебное пособие / С.Л. Буковский, А.Н. Щукин. – М.: Прометей, 2021. – 214 с.
2. Ведаль Г.Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам // ВЕСТНИК ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 2. – 66-84.
3. Кузнецова Р. А. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. Издательство казанского университета. – 1979. – 122 с.
4. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
5. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб. : Златоуст, 2009. – 124 с.
6. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков : Метод. пособие для учителей сред. школы / Акад. пед. наук РСФСР. Р. А. Москва : Учпедгиз, 1947. – 196 с
7. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1974. – 111, с. – (Библиотека преподавателя). –Библиогр.: с. 109

СОТРУДНИЧЕСТВО БИБЛИОТЕК И УНИВЕРСИТЕТА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Лукашева Е.С.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В современном мире библиотека представляет собой один из немногих социальных институтов, работающих непосредственно с большим количеством людей самых разных возрастов, профессий и национальностей. Библиотека является не только площадкой для встречи представителей различных государственных институтов, корпораций, некоммерческих организаций и социальных групп, но и сама является субъектом социума, участвующим во взаимодействии (социальном партнерстве).

Социальное партнерство позволяет свободно выражать свои интересы, находить их цивилизованные формы реализации и опирается на:

- 1) Законодательные акты, выработанные с участием всех договаривающихся сторон;
- 2) Социальные институты, посредством которых достигается общее согласие – трехсторонние согласительные комиссии, коллективные договоры;
- 3) Равную ответственность сторон, способных обеспечивать договорные обязательства.

Г.П. Зинченко и И.И. Рогов выделяют следующие черты социального партнерства:

- 1) Наличие у взаимодействующих сторон «групп интересов» совпадающих целей;
- 2) Отношения взаимодействующих сторон ориентируются на достижение взаимовыгодного «баланса интересов» путем соглашений;
- 3) Цивилизованное решение спорных вопросов (конфликтов) при равноправном участии тех, кого это касается;
- 4) Обязательность и равная ответственность сторон за исполнение добровольно принятых решений (договоров, соглашений и т.п.);
- 5) Полномочность представителей на ведение переговоров, заключение соглашений и их реализацию;
- 6) Наличие правовой базы для ведения переговоров и контроля над исполнением принятых соглашений, обязательств[2, с. 39–43].

Большую значимость в современных реалиях приобретает сотрудничество библиотек с образовательными учреждениями (школами, колледжами, университетами и т.д.). В рамках их сотрудничества для обучающихся на базе библиотек организуются и проводятся лекции, мастер-классы, семинары, производственные и волонтерские практики. В 2023 году на базе отдела литературы на иностранных языках Оренбургской областной универсальной научной библиотеки им. Н.К. Крупской была организована

учебная практика для студентов 4 курса кафедры теории и практики перевода Оренбургского государственного университета. В рамках прохождения практики студенты выполнили перевод русскоязычной экскурсии по главной библиотеке области на английский и немецкий языки. Предварительно совместно с университетом было заключено соглашение о сотрудничестве сроком на 5 лет. Библиотека, предоставив условия и площадку для прохождения студентами производственной практики, стала одним из субъектов межсекторного социального партнёрства.

В своей статье «Межсекторное социальное партнерство в России: механизмы, оценка состояния и проблемы развития на региональном уровне» В.Н. Якимец определяет межсекторное социальное партнерство как конструктивное взаимодействие организации из двух или трех секторов, «выгодное» каждой из сторон и обеспечивающее синергетический эффект от «сложения» разных ресурсов при решении социальных проблем.

При этом ученый отмечает, что для конструктивности взаимодействий необходимо учитывать следующее:

1) Создание работоспособных механизмов взаимодействия и сотрудничества возможно только при информированности о специфике, правовых основах и проблемах деятельности другой стороны;

2) Сотрудники должны четко, связно и аргументированно характеризовать собственную организацию, результаты её деятельности и достоинства;

3) Для сотрудничества необходимо уметь создавать предпосылки, а также учиться выстраиванию взаимодействия с максимальным учетом реальных обстоятельств, возможностей и перспектив;

4) Все стороны сотрудничества должны уметь сопоставлять свою функционально-целевую ориентацию с целевым предназначением другой стороны, чтобы найти «дополняющую» и взаимоприемлемую нишу в своей работе с участием другой стороны [3, с. 225–226].

При развитии международного сотрудничества и межкультурного взаимодействия также важно понимать природу потенциальных конфликтов. Мария Олеговна Гузикова и Полина Юрьевна Фофанова отмечают, что в культурной антропологии выделяется несколько видов межкультурных конфликтов:

1) Конфликты между различными этническими группами и их культурами (грузинами и осетинами, израильянами и палестинцами и т.п.);

2) Конфликты между религиозными группами, представителями различных религий (между католиками и протестантами в Северной Ирландии, между православными и униатами в Западной Украине, суннитами и шиитами в исламе);

3) Конфликты между поколениями разных субкультур;

4) Конфликты между традициями и новациями в культуре;

5) Конфликты между различными лингвокультурными сообществами и их отдельными представителями, возникающие вследствие языковых

барьеров и интерпретативных ошибок [1, с. 112].

Для того чтобы избежать межкультурных конфликтов необходимо не только изучать культуру, учитывая перечисленные выше параметры, но и понимать неоднородность развития отдельных стран и их регионов на самых различных уровнях, включая экономический и социальный.

Во многих областных библиотеках Российской Федерации деятельностью по налаживанию международного сотрудничества и межкультурного взаимодействия занимаются отделы литературы на иностранных языках. Как правило, сотрудники данных структурных подразделений библиотеки обладают филологическим, педагогическим или лингвистическим образованием и владеют свободно несколькими иностранными языками. Данное требование к сотрудникам обусловлено прежде всего с определенной, более сложной спецификой работы с фондами читателей отдела. Библиотекарь, свободно владеющий иностранными языками способен быстро и эффективно обслуживать как русскоязычных пользователей библиотеки, так и тех, для кого русский не является родным или тех, кто им не владеет.

Одной из дисциплин, которые являются обязательными для изучения на филологических факультетах и факультетах иностранных языков является теория межкультурной коммуникации. В рамках данной дисциплины студенты, часть из которых будущие библиотекари, учатся использовать знание культурно-бытовых, национальных и религиозных особенностей стран в профессиональной деятельности; ориентироваться в основных мировых религиях, современных национальных, культурных традициях и обычаях; выявлять взаимосвязь отечественных, региональных, мировых и культурных проблем; устанавливать деловые контакты с учетом особенностей вероисповедания и национальных традиций и обычаев.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работники библиотек, а также студенты, проходящие производственную практику на базе библиотек в связи с ежедневным взаимодействием с представителями различных этносов должны знать основные понятия культуры, этики и этикета, роль культуры и религии в жизни человека и общества, а также в сохранении и укреплении национальных и государственных традиций. При этом, в качестве одного из основных требований к сотрудникам библиотек и учащимся, проходящим практику, также можно выделить понимание основных процессов (интеграционные, поликультурные, религиозные и иные) политического и экономического развития ведущих государств и регионов мира [1, с. 5].

Список литературы

1. Гузикова М. О. Бытовая культура и этикет народов мира: межкультурная коммуникация : учебное пособие для среднего профессионального образования / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 121 с. – (Профессиональное образование).

2. Зинченко Г. П. Социальное партнерство : учебник / Г. П. Зинченко, И. И. Рогов. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о»; Академцентр, 2011. – 224 с.

3. Социальное партнерство и развитие институтов гражданского общества в регионах и муниципалитетах. Практика межсекторного взаимодействия: практическое пособие / под ред. А.Е. Шадрина, заместителя директора Департамента стратегического управления (программ) и бюджетирования Министерства экономического развития РФ. – М. : Агентство социальной информации, 2010. – 508 с.

ОБУЧЕНИЕ ВЫЯВЛЕНИЮ АКТУАЛИЗАТОРОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ, ТЕМПОРАЛЬНЫХ И КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ МИШЕНЕЙ МАНИПУЛЯЦИИ МАССОВЫМ РЕЦИПИЕНТОМ В ТЕКСТАХ С МАНИПУЛЯТИВНОЙ ИНТЕНЦИЕЙ

Люлина А.В., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Актуализаторы мишеней манипуляции являются важными единицами текстов манипулятивной направленности, в частности, текстов, функционирующих в рамках политического дискурса. Выявление данных единиц способствует более адекватному и детальному выполнению предпереводческого анализа текста при осуществлении перевода, а также более полным стилистическому и интенциональному анализам текста.

Особенности восприятия человеком форм существования материи (пространства, движения и времени) относятся к группе этофизиологических мишеней манипуляции массовым реципиентом: они переносятся человеком в антропоцентрическую систему координат «наивной картины мира», в которой нахождение «впереди» и «высоко» мыслится как позиция лидера и победителя, а положение «позади всех» и «ниже всех» – как место неудачника, отстающего. Будущее в «наивной картине мира» связывается с моментом осуществления социального идеала, а настоящее обычно подвергается критике, активность выполнения благоприятных для массового реципиента действий оценивается положительно, а слишком медленное продвижение вперед – отрицательно.

Учитывая данные особенности, мы выделяем такие уровни актуализации этофизиологических мишеней манипуляции массовым реципиентом, как спациональный, темпоральный и кинестетический. Рассмотрим особенности речевой манипуляции мишенями данного уровня.

1) спациональный уровень актуализации мишеней манипуляции массовым реципиентом, связанный с особенностями восприятия пространства.

Особенностью спационального восприятия массового реципиента является то, что данный тип восприятия имеет ярко выраженный антропоцентрический характер: оно ориентировано «относительно той системы координат, исходной точкой которой является естественная вертикальная поза человека, представляющего пространство» [1, с. 8]. Помимо этого, пространственные координаты осмысляются как высокое или низкое в самом человеке: то, что находится впереди осознается им как будущее, а то, что остаётся позади – как прошлое. Проявление благородного начала может обозначаться с помощью определения «высокий» (высокие чувства, стремления, помыслы; в англ. яз. – *high aims*), злые замыслы обозначаются как «низкие» и «низменные» (низменные чувства, низкие побуждения, мысли; в англ. яз. – *low tricks*); ориентация вправо представляется в качестве «истинного пути» – правдивого,

праведного или правильного (*right roads*); верх воспринимается как кульминация определенного состояния (*to be/sit on top of the world*), а низ – как символическое пространство «грехопадения» (*to be at the bottom of the class*) [2, с. 173]. Например:

1. *Today, 90% of schools are Good or Outstanding, up from 68% in 2010. School funding is at its **highest ever level** in real terms per pupil and there are record numbers of teachers, 27,000 more than 2010. The pupil premium, introduced by the Conservatives in 2011, will allocate almost £3 billion next year to support disadvantaged children to reach their full potential. Free school meals have been extended to more groups of children than under any other government over the past half a century. We will build on this progress in the next Parliament by protecting day-to-day schools spending in real terms per pupil.*

В данном примере лексема-актуализатор *highest* (самый высокий, высший) используется в превосходной степени для того, чтобы показать уровень достигнутого партией продуцента успеха в финансировании школ, а также для того, чтобы показать степень важности данной общественной проблемы для продуцента.

2) темпоральный уровень актуализации мишеней манипуляции массовым реципиентом, связанный с особенностями восприятия времени.

Процесс темпорального восприятия массовым реципиентом очень сложен и многогранен, как и само понятие времени. Существует несколько видов времени: физическое, биологические, социальное и др. Как показывает анализ текстов, функционирующих в пределах британского политического дискурса, наиболее часто темпоральными мишенями манипуляции становятся ассоциативное восприятие биологического времени (цикличность некоторых природных процессов, смена дня и ночи, сезонов года, традиционно прочно связанных в сознании человека с циклом его собственной жизни), а также особенности восприятия социального времени как процесса развития общества. Можно отметить также некоторые стереотипные формы восприятия социального времени массовым сознанием: настоящее воспринимается критически и скептически, а будущее мыслится как время осуществления социального идеала. При этом обычно наиболее неудачные периоды в истории страны продуценты манипулятивных политических сообщений стараются связать с партией оппонента, а наиболее удачные – со своей партией. Например:

2. *We will deliver a secure future for communities by giving more people a better chance of living where they would like – near their family, friends and job. We have delivered over 2.5 million homes since 2010, including meeting our commitment to deliver one million homes in the last Parliament. Home ownership rates plummeted under the last Labour Government so we cannot afford to go back to square one. We will deliver 1.6 million homes in England **in the next Parliament.***

В примере n) довольно убедительно демонстрируется эксплуатация восприятия социального времени, связанного с осуществлением социального идеала. Продуцент данного сообщения связывает себя и свою партию с

безопасным для массового реципиента будущим, а партию оппонента – с проблемами в прошлом.

3) кинестетический уровень актуализации мишеней манипуляции массовым реципиентом, связанный с особенностями восприятия движения.

На кинестетическом уровне восприятия речи массовый реципиент оценивает происходящее вокруг с точки зрения движения, его направления и скорости относительно себя как центра восприятия. При этом движения вперед принимается за показатель положительных перемен, назад – отрицательных, высокая скорость позитивных преобразований и принятия благоприятных для массового реципиента мер воспринимается с одобрением, низкая – с порицанием и неудовольствием. Напротив, сообщения о высокой скорости неблагоприятных процессов вызывает у массового реципиента тревогу и страх, информация о замедлении каких-то негативных тенденций – ощущение стабильности и покоя. Например:

3. Through the Northern Ireland Troubles (Legacy and Reconciliation) Act 2023 we have established the Independent Commission for Reconciliation and Information Recovery with £250 million of funding to ensure victims and survivors can recover more information about what happened to their loved ones than has been available through established mechanisms. We will continue to implement this legacy legislation and support the Commission with the aim of providing more answers to those that want them and helping society *to move forward*.

В данном примере кинестетическая мишень манипуляции массовым реципиентом актуализируется при помощи лексемы-номинанта *forward*. При этом продуцентом создается образ общества, движущегося вперед, что должно восприниматься как направление к положительным переменам.

Знание особенностей выявления в тексте актуализаторов особенностей восприятия человеком форм существования материи (пространства, движения и времени) не только помогает распознать скрытые интенции продуцента данного текста, но и выполнить многие виды текстового анализа, необходимые для работы с ним.

Список литературы

1. Пономарева Н.В. Семантический и словообразовательный потенциал имен топологических зон верх/низ (на материале русского литературного языка): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007. 21 с.

2. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. Москва, 1988. С. 173-203.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

**Мардамшина К.Р., Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современном мире межкультурное общение приобретает всё большее значение. Глобализация, развитие технологий и международных связей требуют от человека не только владения языком, но и глубокого понимания культур. Одним из важнейших препятствий в процессе межкультурной коммуникации являются лингвокультурные барьеры – проблемы, возникающие из-за различий в языковых особенностях культур. Одним из таких барьеров становятся фразеологизмы.

В.В. Виноградов определяет фразеологизм как устойчивое целостное словосочетание или выражение, обладающее переносным значением, которое отличается от значения его составных частей [3]. Согласно словарю лингвистических терминов, фразеологизм – это неделимое сочетание слов, неразложимое словосочетание, устойчивый оборот [2].

Фразеологизм – это след богатой культуры, запечатлённый в языке [4]. Фразеологизмы отражают исторические события, формируют образ народа, помогают сохранять культурную идентичность, способствуют укреплению национальной самобытности и выступают в роли носителей исторической памяти и духовных ценностей общества. С их помощью передаются национальные особенности, скрытые смыслы и символы, укрепляется связь между языком и культурой. «Фразеологизмы не только служат украшением речи, но и несут определённую информацию: они отражают историю народа, особенности его культуры и быта» [6].

Фразеологизмы обычно функционируют в процессе коммуникации, где они реализуют свое смысловое значение и выполняют экспрессивную функцию.

Развивающаяся на протяжении многих лет методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) ставит целью формирование лингвокультурологической компетенции. Поскольку фразеологизмы русского языка формируют и лингвистическую, и культурологическую её составляющие, важно включать их изучение в процесс обучения РКИ. По мнению В.М. Мокиенко, использование фразеологического материала в процессе преподавания русского языка как иностранного «повышает интерес обучаемых к овладению языком и стимулирует творческое отношение к нему» [5].

Однако в процессе обучения иностранные учащиеся сталкиваются с рядом существенных проблем. Перечислим их.

1) Культурные различия.

Различия в культурных реалиях создают значительные препятствия для иностранных учащихся в восприятии русских фразеологизмов.

2) Проблемы перевода.

В большинстве случаев фразеологизм нельзя перевести дословно, так как теряется смысл устойчивого сочетания. В связи с этим при переводе важно искать эквиваленты, передающие смысл целого выражения, а не отдельные его части, чтобы сохранить выразительность и культурную составляющую. Проблемой также является факт отсутствия прямых переводных аналогов в родном языке, что вызывает затруднения в понимании значения конкретного выражения.

3) Многозначность и контекст.

Некоторые фразеологизмы имеют несколько значений или могут употребляться в различных контекстах, что также создает сложности для правильного их использования.

4) Фонетические особенности.

Сложность запоминания или воспроизведения труднопроизносимых частей фразеологизмов особенно актуальна для иностранных учащихся, так как такие выражения зачастую включают звуки, ритмическую структуру, которые отсутствуют в их родных языках.

Все эти трудности в совокупности порождают проблему овладения иностранными учащимися фразеологизмами русского языка, что усложняет коммуникацию между ними и носителями.

Изучение фразеологизмов – это сложный процесс, требующий определенной методики: «обучение должно проводиться в единстве со всеми видами речевой деятельности и состоять из трех этапов: предъявление фразеологического материала, семантизация, закрепление материала с помощью упражнений» [1]. В связи с этим грамотно разработанная методика предполагает постепенное введение новых устойчивых выражений с переводом и пояснением всех культурных нюансов. Кроме того, в процессе обучения необходимо использовать различные методы и приемы практической направленности. Помимо упражнений на закрепление значений фразеологизмов или случаев их употребления, необходимо использовать игровые формы (диалоги, ролевые ситуации и т.п.). Создание тематических фразеологических словарей учащимися позволит каждому не только расширить свои знания, но и стимулировать самостоятельную работу. Наглядное представление информации в процессе обучения способствует достижению высоких результатов. Так, использование карточек-картинок улучшает навык зрительного запоминания. Следует учитывать наличие хорошо сформированных слуховых навыков. Например, введение в учебный процесс аутентичных материалов (аудиозаписей и видеоматериалов) позволяет решить проблему, связанную с воспроизведением труднопроизносимых выражений.

Эффективная методика способствует систематическому и последовательному овладению языковыми знаниями и навыками, что ведет к более качественным результатам, а использование разнообразных методов

делает обучение более интересным, что стимулирует активное участие иностранных учащихся и позволит сформировать их положительное отношение к изучению русского языка. В процессе обучения иностранные студенты постепенно учатся видеть аналогичные выражения в другом языке или находить их переводческие эквиваленты, понимать культурный контекст изучаемого языка, что повышает языковые компетенции, позволяет улучшить свои коммуникативные навыки и способствует формированию эффективной коммуникации в иноязычной среде.

Таким образом, изучение фразеологизмов в рамках преподавания РКИ – это эффективный способ преодоления лингвокультурных барьеров. Введение фразеологизмов в учебный процесс обеспечивает более глубокое усвоение языковых особенностей русского языка, позволяет понять национальную специфику мышления и ценностей. Знание и понимание различных фразеологизмов позволит иностранным учащимся стать полноценными и равноправными участниками коммуникации с носителями русского языка, поскольку они смогут свободно использовать их в различных коммуникативных ситуациях.

Список литературы

- 1 Андреева Я.Е. Преодоление лингвокультурных барьеров в сфере гендерной фразеологии: переводческий эксперимент в китайской аудитории // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-lingvokulturnyh-barierov-v-sfere-gendernoy-frazeologii-perevodcheskiy-eksperiment-v-kitayskoy-auditorii> (дата обращения: 09.01.2026).
- 2 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
- 3 Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 318 с.
- 4 Костомаров В.Г. Старые мехи и молодое вино: Из наблюдений над рус. словоупотреблением конца XX в. / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвилова. – СПб.: Златоуст, 2001.
- 5 Мокиенко В.М. Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (проблемы методики освоения фразеологизмов) // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – С. 333–345.
- 6 Редько Г.В., Еремеева А.А. Фразеологизмы как языковая универсалия, отражающая национальную культуру народа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2019. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-kak-yazykovaya-universaliya-otrazhayuschaya-natsionalnuyu-kulturu-naroda> (дата обращения: 19.12.2025).

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Марушин А.А.

Лицей общего и технического образования
«Ля Брюйер», город Версаль (Франция)

Современные технологии постоянно развиваются и в настоящее время искусственный интеллект (далее ИИ) становится неотъемлемой частью образовательного процесса, представляя собой предмет для разных дискуссий, в том числе, в сфере лингвистического образования.

Для высшей школы изучение перспектив использования ИИ студентами позволяет определить потенциал ИИ в процессе подготовки будущих специалистов и в образовании в целом.

Использование ИИ в образовании многоаспектно: автоматизация задач, персонализация образовательного процесса, возможность создания образовательного контента и новых образовательных форм (интерактивные онлайн лаборатории, исторические симуляции, адаптивные игры), получение мгновенной обратной связи, создание «онлайн-наставника» [4; 8].

Актуальность статьи обусловлена повышенным интересом ученых, педагогов, психологов, лингвистов к вопросам использования технологий ИИ в лингвистическом образовании.

Цель статьи – проанализировать и обосновать возможность применения технологий ИИ в процессе обучения устной и письменной речи в лингвистическом образовании.

В качестве методов исследования использовались анализ научной психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение.

Анализ научно-исследовательской литературы в сферах лингвистики и лингводидактики [1-8] позволил определить следующие направления использования ИИ: создание аутентичной среды, моделирование диалогов, использование ИИ как собеседника-носителя языка или эксперта для оценивания работ обучающихся, прогнозирование успеваемости, моделирование образовательной траектории на основе интересов и уровня владения языком обучающихся.

Кроме того, в современном образовании ИИ может активно применяться для формирования отдельных компетенций или их компонентов. Например, ИИ можно использовать для развития письменной и устной речи.

Для примера рассмотрим типы приложений, которые являются наиболее популярными среди пользователей, изучающих иностранные языки.

1. Приложения, построенные на игровом шаблоне с повторяющимися упражнениями. Акцент сделан на многочисленных диктантах и письменных работах. Устная речь практикуется, но в меньшем соотношении (например, Duolingo);

2. Приложения на базе ИИ, предлагающее персонализированные уроки с помощью иммерсивных разговоров, обратной связи и упражнений на активное слушание (например, Talkpal AI);

3. Приложения на базе ИИ, представляющее собой языковой тренер, позволяющий моделировать сценарии разговорной речи: собеседования, совещания, презентации и др. (например, Elsa Speak, Speeko);

4. Приложения-симуляторы или чат-боты, базирующихся на создании собеседников (например, Replika – один из первых чат-ботов, запущенных в 2017 году. Данный чат-бот представляет собой «друга» (в бесплатной версии) и «наставника» (в платной расширенной версии). Основная задача – практика устной речи. Альтернативное приложение – Character AI);

5. Приложения на базе ИИ, специализирующиеся на отработку навыков письменной речи: написание сообщений, постов, эссе (например, DeepL Write, Write and Improve).

Проанализировав сеть Интернет и научно-педагогическую литературу [4; 7; 8], были выделены следующие наиболее популярные приложения с элементами ИИ для изучения иностранных языков (Таблица 1).

Таблица 1. Примеры приложений на базе ИИ для изучения иностранных языков

| Название приложения | Практикуемые языки | Отрабатываемые навыки | Комментарии |
|----------------------------|------------------------|--|--|
| Duolingo | англ, фр, исп и др. | письмо, чтение, говорение, аудирование | персонализированное обучение; чаще используется на начальном уровне до уровня B1 |
| Lingua | исп, англ, фр. и др. | говорение, аудирование | очень реалистичные разговоры; подходит с уровня B1 |
| Speak AI | англ, фр, исп и др. | говорение | отработка произношения |
| Talkpal AI | англ, фр, исп и др. | говорение, аудирование | персонализированное обучение с обратной связью |
| Frank: Chatbot AI français | фр., англ., исп. и др. | говорение, аудирование, письмо, чтение | чат-бот, подходит с уровня B1 |
| Zaplingo Talk | фр., англ., исп. и др. | говорение, аудирование, письмо, чтение | персонализированное обучение; отработка произношения, письма |
| Character AI | англ, фр, исп и др. | говорение, аудирование | чат-бот, подходит с уровня B1 |
| Replika | англ, фр, исп и др. | говорение, аудирование | чат-бот, подходит с уровня B1 |
| Elsa Speak | англ | говорение, аудирование | чат-бот, подходит с уровня A2 |
| DeepL Write | англ | письмо | написание и |

| | | | |
|--------------------------|---------------------|--|--|
| | | | редактирование текстов |
| Write and Improve | англ | письмо | написание и редактирование текстов |
| Lingua Spanish Assistant | исп | говорение, аудирование, письмо, чтение | акцент сделан больше на говорении и аудировании |
| Grammarly | англ, фр, исп и др. | письмо | корректировка письма |
| ClaroSpeak | англ, фр, исп и др. | аудирование, чтение | подходит для начинающих |
| LingQ | англ, фр, исп и др. | аудирование, письмо, чтение | персонализированное обучение, подходит с начального уровня |

К преимуществам использований приложений на базе ИИ можно отнести:

- разнообразие форм методов и обучающего контента: представлены аудио, видео, тексты, симуляция живого общения, геймификация [6, с. 94; 5];
- индивидуализация: ИИ подстраивается под ритм и уровень знаний обучаемого (например, быстрый темп и углубленное изучение языка для лингвистически одарённых обучающихся) [2, с. 78];
- безоценочная среда: ИИ, как правило, не ставит оценок, а даёт рекомендации по запросу обучаемого;
- быстрое время ответа и обратной связи ИИ (технологии ИИ дают обратную связь и ответ, в том числе на иностранном языке гораздо быстрее технологий ИКТ) [1, с. 308];
- доступность: возможно использование данных приложений в любое время и в любом месте [6, с. 95];
- мониторинг прогресса обучающегося [7, с. 89];
- повышение мотивации к изучению иностранным языкам.

К недостаткам, как правило относят:

- отсутствие живого общения;
- возможное закрепление ошибок в силу отсутствия педагогического контроля со стороны ИИ и возможного низкого уровня критического мышления обучающегося;
- потенциальное упрощение речи обучаемого, поскольку ИИ преимущественно осуществляет проверку высказывания на соответствие языковым нормам, не обеспечивая полноценной оценки речевого и стилистического богатства;
- пренебрежение со стороны технологий ИИ этическими нормами (когда технологии ИИ генерирует и поощряет этическое поведение обучающегося, не соответствующее принятым нормам этики [8, с.123];
- культурная и прагматическая ограниченность некоторых моделей ИИ;

– технические сбои, неверная интерпретация сообщений, создание ложной информации [3, с. 41].

Таким образом, использование технологий ИИ делает лингвистическое образование более доступным и эффективным. Однако важно отметить, что применение технологий ИИ в обучении письменной и устной речи возможно лишь при его методически обоснованной интеграции в учебный процесс и сохранении ведущей роли педагога в оценке речевого развития обучающегося.

Список литературы

1. Богачевский, В. М. Использование ChatGPT в обучении грамматике английского языка / В. М. Богачевский, Т. В. Куприна // Бизнес. Образование. Право. – 2024. – № 2(67). – С. 306-313.
2. Букина, Т. В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития / Т. В. Букина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1(129). – С. 76-83.
3. Дегтярева, Е. М. Применение технологий искусственного интеллекта на занятиях иностранного языка специалистов информационных систем / Е. М. Дегтярева // Евразийский взгляд на актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики : Сборник статей по материалам III Евразийской научно-практической конференции, Москва, 29 ноября 2024 года. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2025. – С. 39-43.
4. Искусственный интеллект в гуманитарных и прикладных исследованиях: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2025. – 321 с.
5. Мосиенко, Л.В. Образовательные онлайн-платформы как средство профессиональной подготовки специалистов по информационным системам / Е. М. Дегтярева, Л. В. Мосиенко // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2025. – Т. 24, № 2(175). – С. 84-90.
6. Сунь, Ю. Исследование применения искусственного интеллекта в преподавании английского языка в университете Китая / Ю. Сунь // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2023. – № 12. – С. 88-103.
7. Титова, С. В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 4. – С. 84-99.
8. Bastaki, E. IA et Éducation. Quand les robots donneront cours ! / E. Bastaki, V. Martin, M. Saucet // Éditions EMS. – 2025. – 196p.

О СТИХЕ «ПЕРСИДСКОЙ ПОВЕСТИ» В.А.ЖУКОВСКОГО «РУСТЕМ И ЗОРАБ»

**Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

«Рустем и Зораб» (полное название по академическому изданию «Рустем и Зораб. Персидская повесть, заимствованная из царственной книги Ирана («Шах-Наме»). Вольное подражание Рюккеру») [1] - позднее детище поэта. Оно родилось в 1846-1847гг., в эпоху поворота русской литературы от поэзии золотого века к реалистической прозе 40-80-х годов, вызвавшего поворот русской поэзии к «стихотворной прозе». В эту поворотную эпоху, по меткому замечанию М.Л.Гаспарова, «в авангарде исканий русского реализма неожиданно оказался ветеран-первопроходец русского романтизма - Жуковский» [2,170]. Поэт, создавший, по широко известному выражению А.Пушкина, « пленительную сладость» стихов песен, романсов, элегий, гениально почувствовав динамику литературного процесса, обратился к переводам мирового эпоса. Для создания эпического стиля русской поэзии он избрал три размера: гекзаметр («Ундина», 1831-1836, «Наль и Дамаянти», 1837-1841, «Одиссея», 1842-1849, «Илиада», 1850), 5-стопный ямб без постоянной цезуры (или бесцезурный), белый («Маттео Фальконе», 1843, «Гапитан Бопп», 1843, «Странствующий жид», 1851-1852), белый вольный ямб («Перчатка», 1831, «Рустем и Зораб», 1846-1847, «Египетская тма», 1846).

Из позднего эпоса - при жизни Жуковского и в последующие годы - внимание историков литературы и стиховедов привлекали главным образом гекзаметрические произведения поэта и прежде всего - «Одиссея». (См., например, труды [3; 4]). Стих «Рустема и Зораба» был исследован автором настоящей работы полвека назад [5]. Преимущественное внимание было уделено главной характеристике структуры вольного ямба - соотношению стопностей. (Наши статистические данные по частотности стопностей учтены комментаторами «Рустема и Зораба» в академическом издании [6, 404]).

В предлагаемом исследовании ставится цель детализировать ряд ранее высказанных тезисов и пополнить представление о стихе «Рустема и Зораба» анализом его переносов (enjambements, далее - enj). Основным контекстом стали названные выше эпические произведения позднего Жуковского, написанные гекзаметром и белым бесцезурным 5-стопным ямбом. Эпизодически привлекался дальний контекст - данные о 4-стопном ямбическом эпосе русской поэзии первой трети XIX века.

«Шах-Наме» Фирдоуси написана мутакарибом, представляющим собой два рифмующихся между собой полустишия по 11 слогов. Этот длинный размер персидского метрического стихосложения востоковеды называют «эпическим мутакарибом» [7; 8]. Рюккерт для своего вольного переложения

эпизода «Ростем и Сохраб» избрал также эпический размер - длинный александрийский стих (6-стопный ямб парного рифмования [9]). Метрический облик повести Жуковского с образцами Фирдоуси и Рюккерта может сближать только белизна: отсутствие рифмы у позднего Жуковского было сигналом эпических тенденций (названные выше размеры 5-стопный ямб и гекзаметр также не имели рифмы). Во всем остальном метрический облик «Рустема и Зораба» Жуковского решительно отличался от облика обозначенных им поэтом источников. Во-первых, непредсказуемое чередование строк разной длины создаёт не постоянно приподнятую интонацию, а интонацию рассказа с разнообразием интонаций - спокойно повествовательных

Он повелел, чтобы немедля (4)
 Один из многомудрых (3)
 Мобедов царских (2)
 Пошёл к царю и от Рустема (4)
 Потребовал согласия на брак (5)
 Его с царевною Теминой (4) (кн.1, гл.7),

лирически взволнованных

Я буду горько, горько плакать; (4)
 Я ничего подобного тебе (5)
 И более по сердцу моему (5)
 На свете не видала (3)
 И ничего подобного тебе (5)
 На свете не увижу. (3) (кн.3, гл.10),

героически приподнятых

Знамёна заиграли, (3)
 Тимпаны загремели, (3)
 Задрезжали трубы, (3)
 Заржали грозно кони, (3)
 Пошли вперёд дружины. (3) (кн.4,, гл.15)

и др. Во-вторых, Жуковский не только отказался от 6-стопного ямба Рюккерта, но и в своём вольном подражании ему в структуре вольного ямба свёл количество 6-стопных строк к 3,7 %, тогда как в широко известных русских вольноямбических произведениях 6-стопники составляли основу (50 и более процентов) строк вольного ямба (подробно об этом [10]). Строки 6-стопного ямба не образуют в повести самостоятельных тирад. Они встречаются в качестве одиноких строк (случаев удвоения 6-стопных строк только четыре) в окружении более коротких, которые нейтрализуют традиционно мерное звучание 6-стопного ямба. Другим средством изменения звучания этого размера является смещение цезурной паузы с «законного» места после третьей стопы. В повести 12 строк типа: «Гудерсовых осьмидесяти сыновей...», «Так матери ты нашей скажешь. А теперь...». Такой 6-стопный ямб - редкое явление в русской поэзии. Слом цезуры в «Рустеме и Зорабе» означает тенденцию к нарушению симметрии, что способствует прозаизации стиха. В-третьих, основу вольного ямба «Рустема и Зораба» (50,4 % всех строк) занимают строки 4-

стопного ямба, самого разработанного размера русской поэзии, жанрово-нейтрального - применявшегося в самых разных жанрах для воссоздания разных стихотворных стилей. Второе место по частотности стопностей (31,5 %) занимает 5-стопный ямб, вошедший в русскую поэзию в эпоху романтизма и потому не имеющий ассоциаций с классицистическими формами, которых Жуковский-романтик избегал. В 5-стопном ямбе «Рустема и Зораба» традиционной цезуры после второй стопы не имеет пятая часть (19,8 %) 5-стопных строк. (Для сравнения укажем, что, по подсчётам Б.В.Томашевского [11, 153], в вольноямбическом «Горе от ума» цезура после второй стопы отсутствует только в восьми строках (2,2 %) 5-стопного ямба). Третье место в структуре вольного ямба (13,5 %) занимает 3-стопный ямб, применявшийся широко в анакреонтике, дружеских посланиях и других лёгких жанрах, «размер, живой и гибкий» [2,119]. Из ультракоротких размеров - 2-стопный ямб, на долю которого приходится около одного процента строк (2-стопные строки всегда в сочетании с более длинными строками). Отсутствие одностопных строк показательно: Жуковский избегает резких ритмических перепадов (как, например, в баснях). В этом же плане мы трактуем и графику рассматриваемого произведения. Графика здесь, в нашей терминологии, не контрастная, а унифицирующая [10, 58-59], подводящая разностопные строки слева под один ранжир. Унифицирующая графика не подчёркивает контраст, а сглаживает, делает стих более плавным.

Яркой приметой вольного ямба повести является характер сочетания строк. Строки разной длины то перемешиваются, образуя ломаный интонационный рисунок, то собираются в довольно большие равностопные колонны, выравнивая интонацию. Средняя величина такой колонны (коэффициент урегулированности Б.И.Ярхо [12]) около двух строк (1,89). Значительное увеличение колонны по сравнению с этой среднестатистической величиной оказывается своеобразным метрическим курсивом. Особо следует отметить наличие в «Рустеме и Зорабе» больших равностопных фрагментов, представляющих обособленные микротемы. Так, метрически (3-стопным ямбом) выделена тема «весёлой Молвы» с рассказом о примирении Рустема с шахом Кейкавусом (кн. 4, гл. 14) и тема «Звёзд» в кн.5, гл. 5, где рассказывается, как звёзды, печальясь о роковой судьбе Зораба, посылают его матери видение прекрасного сына. В равностопных ямбах выдержаны письма героев. Насмерть перепуганный Гездехем строчит письмо (42 строки) шаху Кейкавусу с мольбой немедленно призвать Рустема для защиты от «великана Зораба». Всё письмо - 3-стопный ямб (кн.3, гл. 12). В свою очередь шах Кейкавус пишет письмо-приказ Рустему (кн.4, гл.2). Текст письма (34 строки) - 4-стопный ямб, который лишь трижды прерывается строками другой стопности: две строки 5-стопного ямба в начале письма (зачин) и строка 3-стопного ямба с большой экспрессией в конце письма : «Спеши, спеш; когда получишь (4) / Моё письмо, сидишь ли - встань (4) / Стоишь ли - не садись (3) <...>». Ритмическое выделение писем и других форм чужой речи служит средством освободиться от голоса автора (в «Рустеме и Зорабе» голосом автора

является пёстрый неравностопный ямба) и придать письму, монологу и т.п. характер подлинности и достоверности. Как показал Б.В.Томашевский, ритмическое выделение форм чужой речи имеет в литературе давнюю традицию (её, в частности, использовали европейские и русские романтики [11, 130-131]). Но Жуковский к вводу чужой речи прибегал сдержанно, о чем свидетельствует беловой автограф «Рустема и Зораба» с вычеркнутыми фрагментами чужой речи нескольких героев. Мы считаем, что вычеркнутые главы являются высоко художественным материалом. Они не только не противоречат концепции произведения, а даже усиливают нравственные императивы Жуковского: например, речь Барумана после взятия Белого замка (кн.3, гл.12) свидетельствует о том, что Баруман, выполняя приказ шаха Кейкавуса погубить отца и сына, намеренно разжигает в героях честолюбие, пробуждает гордыню, осуждаемую поэтом. Но чужая речь замедляет развитие сюжета, а Жуковский стремился к динамизму повествования (подробнее об этом в нашей работе [13]).

В целом, куски равностопных метров обогащают ритмико-интонационное звучание поэмы и дают возможность интонационных переходов, с констатации которых мы начали разговор о вольном ямбе «Рустема и Зораба».

Отличительной особенностью вольного ямба «Рустема и Зораба» является функционирование в его строках стихотворных переносов (enjambements):

Сев на коня, он поскакал,
В ту сторону, где на горе
Туранское стояло строем войско.

(В приведённом примере и далее перенесённые слова подчёркнуты; курсивом маркированы слова, с которыми у перенесённых слов синтаксическая связь). Переносы «Рустема и Зораба» (вместе с другими вольноямбическими произведениями) вносит существенные коррективы в ошибочное мнение авторитетных учёных о ненужности переносов в вольном стихе (якобы поэт волен увеличивать строки). Мы утверждаем, что переносы в вольном стихе так же эстетически значимы, как и в равностопном. Частотность их зависит от жанра и стиля произведения (подробно об этом [10, 103-110]).

Прежде, чем привести данные о частотности рассматриваемого произведения, оговорим нашу методику выявления переносов. Она заключается в том, что, не отрицая роли пунктуационно оформленной внутрисклимовой паузы, о значении которой писал В.М.Жирмунский [14, 154-162] и которая является главным признаком переноса для многих современных стиховедов, мы не абсолютизируем роль этой паузы, а взвешиваем силу горизонтальных синтаксических связей (внутри строки) и вертикальных синтаксических связей (между строками) и утверждаем, что переносы возникают только тогда, когда вертикальные связи оказываются сильнее горизонтальных [15, 19]. При определении силы связей мы обращаемся к «иерархии связей», предложенной М.Л.Гаспаровым и Т.В.Скулачёвой [16]. Так, согласно нашему подходу, в текстах

Рустем давнул - и в грудь Зораба
Глубоко врезался кинжал
<.....> оба войска
Стояли молча. Вдруг от места боевого
Дошёл до них протяжный стон.

переносов нет, несмотря на наличие пунктуационно оформленных (знаками тире и точкой) пауз, поскольку горизонтальные связи несогласованного определения (грудь Зораба) и определительные связи согласованного определения (оба войска, места боевого) более сильные, чем вертикальные связи (обстоятельственные в обоих примерах и предикативные - во втором).

В текстах

Ступайте ж все к Рустему и зовите
Его обратно в Истахар.

Что он замыслил *Кейкавусу*
Трон опрокинуть и Иран
Своим толпам *предать* на разграбленье.

переносы есть, несмотря на отсутствие пунктуационно оформленных пауз. В первом примере горизонтальные связи однородных членов с распространением первого члена - слабые, а вертикальные связи прямого дополнения (зовите его) сильные. Во втором примере два переноса; первый - при разрыве сильной определительной связи (Кейкавусу трон), более сильной, чем дополнительная связь (трон опрокинуть). Второй перенос (Иран ... предать) сильная дополнительная дистантная связь, тем более - одного оставленного на строке слова.

Этой методикой мы пользуемся много лет, но для «Рустема и Зораба» она оказалась особенно значимой. В произведениях первых десятилетий XIX века мы выявляли больше случаев отсутствия переносов при наличии пунктуационно оформленных пауз. В «Рустеме и Зорабе» преобладает противоположный случай - обилие переносов (при разрыве сильных связей) при отсутствии этих пауз. Подобное явление будет позже у Н. Некрасова.

Следуя описанной методике, мы в 4902 строках «Рустема и Зораба» выявили 1126 стихотворных переносов; таким образом, частотность епј повести - 23,0 %. Этот показатель значительно выше аналогичного показателя русского 4-стопнымбического эпоса, где максимум переносов у Жуковского был в «Шильонском узнике», 1821-1822 (около 10 %), а у Пушкина - в «Медном всаднике», 1833 (около 20 %). Обнаруженное явное увеличение - тенденция к стихотворной прозе в русской поэзии, которую сам Жуковский и определял. Но среди других эпических произведений позднего Жуковского показатель «Рустема и Зораба» выглядит иначе. Он меньше показателя гекзаметрического эпоса («Ундина» - 56,9 %, «Наль и Дамаянти» - 56,6 %, «Одиссея» - 31,1 %, «Илиада», песнь первая - 29,4 %) и меньше 5-стопнымбического эпоса

(«Маттео Фальконе» - 52,9 %, «Капитан Бопп» - 48,6 %, «Странствующий жид» - 43,7 %).

Значительное уменьшение частотности enj, ставящее «Рустем и Зораб» на особое положение в позднем эпосе поэта, мы объясняем несколькими моментами. Первый. Основа вольного ямба повести - 4-стопный ямб, 50,4 % которого вызывает повторение ритмико-синтаксических ходов 4-стопноямбического эпоса. В названных выше равностопных фрагментах частотность ниже средней: в 4-стопноямбическом фрагменте - 14,7 %, в трёх 3-стопноямбических фрагментах - 17,4 %. Второй. Ритмико-синтаксические перебои, создаваемые переносами, в известном смысле компенсируются ритмико-синтаксическими перебоями от сочетания строк разной длины. Третий. Особенность стиля «Рустема и Зораба» - частое появление фрагментов разной величины без переносов с эмоциональными всплесками, образуемыми лексическими и синтаксическими повторами. (Зораб после утраты Гурдаферид:

И звал свою невесту
Со всех концов пустого небосклона,
И посылал за нею ветер горный,
И птиц воздушных,
И облака лазоревого неба (кн. 3, гл. 13).

Напуганные Зорабом вельможи умоляют Рустема помириться с шахом:

И именем всего Ирана, просим <...>
За наших хилых стариков
За наших жён, детей и внучат;
За весь народ, за весь Иран <...> (кн.4, гл. 12).

Рустем перед третьим, последним, боем:

Восходит день, когда нисходит ночь,
Восходит ночь, когда нисходит день, -
Так и теперь настал черёд Рустему (кн. 9, гл. 3).

Названная выше частотность означает, что enj возникают примерно в каждой четвертой-пятой строке. Но реально они появляются с разной частотностью в разных книгах повести и даже в разных главах одной книги. Так, самый высокий показатель частотности - 36,8 % (при средней частотности 23,0 %) - в восьмой книге (у Жуковского - «Книга осьмая») «Рустем и Зораб. Второй бой». В этой книге не только описание второго боя отца и неузнанного им сына, но и три больших диалога: Зораба с коварным Баруманом (Зораб хочет услышать имя противника), Зораба и Рустема (Зораб предлагает перемирие, которое Рустем отвергает), Рустема и Зораба (побеждённый в этом бою Рустем для спасения жизни прибегает к обману). Эти диалоги увеличивают частотность переносов. Второе место по частотности переносов (27,0 %) занимает десятая, последняя, книга («Рустем»). В ней трагические сетования Рустема, после убийства сына переосмысляющего свою жизнь. В той книге две главы с повышенной частотностью: глава 4 (38,1 %) с отказом шаху похоронить Зораба («<...> а сына сам я / Похороню. <...>») и глава 7 (32,7 %), в которой

каскадом переносов изображается, как явившаяся ночью безымянная прекрасная дева (это - Гурдаферид) прощается с мёртвым Зорабом:

Зажаты были очи, немы
Уста, и холодно, как мрамор,
Чело. Она его в чело, уста и очи
Поцеловала, на голову свежий
Венок из роз и лавров положила,
Потом, лицо опять одев
Покровом, тихо удалилась...

Минимальное число переносов (12,0 %) имеет книга вторая «Зораб». в этой книге характеристика Зораба даётся более плавным стихом. Описание матери Зораба - царевны Темины - практически вообще без переносов. Общее движение частотности - последовательное увеличение: в первых четырёх книгах переносы в пределах 20 %, во всех последующих (начиная с книги пятой «Пир в Белом Замке», повествующей о продолжении войны Ирана и Турана) частотность переносов превышает 20 %. Здесь мы видим отголоски ритмики ранних 4-стопноямбических поэм «Шильонский узник» и «Суд в подземелье» с малопереносным началом и последовательным увеличением их числа к финалу.

Из многочисленных функций enj, определяемых всякий раз контекстом, отметим две универсальные. Первая - усиление дополнительно возникающими паузами эмоциональности текста (см. приведённый выше текст седьмой главы десятой книги); вторая - выделение наиболее значимых слов. Для иллюстрации второй универсальной функции приведём два примера: «Печалились звёзды / <...> «Как жаль, что этот цвет / Так скоро, скоро должен / Увянуть! <...>» (кн. 5, гл. 5). «Я видел сон... Я видел, что лежу / В его объятиях, так нежно, / Так весело, с такой любовью детской...» (кн. 8, гл.1). Маркированные переносами слова имеют непосредственное отношение к характеристике персонажа, к концепции произведения в целом. В самом деле, Зораб, как и Рустем, одержим желанием славы, мечтал о власти над землёй. Но если в Рустеме, как мы ранее отмечали [5], Жуковский эти качества личности богатыря осуждает, то по отношению к Зорабу это осуждение не чувствуется. Почему? Потому, что в повести всё время повторяется: небо, звёзды предрекли ему скоро погибнуть; перенос выделяет «Увянуть». А также потому, что все его порочные цели обусловлены страстным желанием обрести отца, его детской любовью к знаменитому отцу, оттого и сон, видение которого маркировано переносом (лежу в его объятиях...).

Самая главная функция переносов «Рустема и Зораба» - прозаизация. Повествовательный стиль, созданный свободным чередованием строк разной величины и переносами, создаёт не торжественный сказ о великих богатырях, как у Фирдоуси, а повествование о людях, наделённых добродетелями и пороками, большими и малыми страстями. Так «стихотворная проза» помогла Жуковскому выдвинуть на первый план всегда волновавшие его нравственные проблемы.

Список литературы

- 1 Жуковский В.А. Полное собрание сочинений и писем: В двадцати томах. Т.5. Эпические стихотворения / В.А.Жуковский - Москва: Языки славянских культур, 2010. - 432с.
- 2 Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха / М.Л.Гаспаров - Москва, 2000. - 352с.
- 3 Гаспаров М.Л. Русский гекзаметр и другие национальные формы гекзаметра / М.Л.Гаспаров // Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т.3 - Москва, 1997. - С. 234-258.
- 4 Ярхо В.Н. В.А.Жуковский - переводчик «Одиссеи / В.Н.Ярхо // Гомер. Одиссея / перевод В.А.Жуковского. - Москва: Наука, 2000. - С. 460-480.
- 5 Матяш С.А. Поэма В.А.Жуковского «Рустем и Зораб»: (Своеобразие идейного звучания и стихотворного стиля) / С.А.Матяш // Вопросы истории, языка и литературы, Вып. 3. - Караганда, 1976 - С. 36-47.
- 6 Янушкевич А.С. Рустем и Зораб <примечания> / А.Янушкевич // Жуковский В.А. Полное собрание сочинений и писем: В двадцати томах. Т.5. - Москва, 2010. - С. 400-413.
- 7 Марр Ю.М. Стихотворный размер «Шахнаме» / Ю.М.Марр // Марр Ю.М. Статьи и сообщения. - Т.2 - Москва-Ленинград, 1939. - С. 55-76.
- 8 Азер А. Персидское стихосложение и рифма / А.Азер - Москва, 1967. - 110с.
- 9 Измайлов Н.В. Рустем и Зораб.<примечания> / Н.В.Измайлов // Жуковский В.А. Собрание сочинений: В четырех томах. Т. 3 / подгот. текста и примеч. Н.В.Измайлова. - Москва-Ленинград: ГИХЛ, 1960. - С.552-554.
- 10 Матяш С.А. Вольный ямб русской поэзии XVIII-XIXвв.: жанр, стиль, стих / С.А.Матяш - Санкт-Петербург, 2011. - 494с.
- 11 Томашевский Б.В. Стих и язык / Б.В.Томашевский. - Москва-Ленинград, 1959. - 471с.
- 12 Ярхо Б.И. Метрический справочник к стихотворениям А.С.Пушкина / Н.В.Лапшина, И.К.Романович, Б.И.Ярхо - Москва-Ленинград, 1934. - 142с.
- 13 Матяш С.А. Неопубликованные главы поэмы В.А.Жуковского «Рустем и Зораб» / С.А.Матяш // Русская литература, Ленинград, 1978, №3. - С. 125-131.
- 14 Жирмунский В.М. Теория стиха / В.М.Жирмунский - Ленинград, 1975. - 664с.
- 15 Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории / С.А.Матяш - Санкт-Петербург, 2017. - 464с.
- 16 Гаспаров М.Л. Статьи о лингвистике стиха / М.Л.Гаспаров, Т.В.Скулачёва - Москва, 2004. - 283с.

НЕСПЛОШНЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

**Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук
Кумертауский филиал ОГУ**

Коммуникация в современном мире характеризуется появлением новых форматов и способов передачи информации. В эпоху информационного перенасыщения особая роль отводится визуальной форме трансляции данных. Визуальная интерпретация представляет факты и сведения в более доступном, универсальном виде, ускоряя обучение и упрощая сложные материалы в образовании, бизнесе, медиа, науке, технологиях и повседневной жизни посредством инфографики.

Относительно иноязычной коммуникации преимущества визуализации данных заключаются в том, что они в большей степени понятны без перевода и не представляют языковых барьеров. Элементы инфографики содержат большое количество информации с применением минимума языка (поэтому не важен уровень владения языком); богаты лексикой; воспринимаются лучше, чем плотный, насыщенный текст; визуальный и математико-статистический компоненты помогают передать суть материалов и используются при решении значительного объема задач.

Гибридный формат информации представлен в графических, символьных и числовых сведениях в несплошных (нелинейных) текстах.

Несплошные тексты – материалы, сочетающие вербальную и невербальную информацию (комбинация слов, цифр, символов, изображений) в структурированной, рациональной форме, способствуют развитию функциональной грамотности, навыков интерпретации данных и подготовке к реальному межкультурному общению.

Исследователи рассматривают несплошной текст как «относительно небольшой естественный структурированный текст, состоящий из вербальных и невербальных элементов (принадлежащих к другим знаковым системам), обладающий универсальностью, понятностью большому количеству реципиентов, содержащий информацию, для которой необходима дальнейшая интерпретация с целью осуществления каких-либо действий или работы с ним» [1, С. 4].

Варианты несплошных текстов включают: графики и диаграммы (статистические сведения); таблицы (данные, списки и сравнения); схемы (демонстрация последовательности, этапов); карты (географическая информация, планы помещений, местности); объявления (афиши, билеты, рекламные проспекты, инструкции, меню, расписание транспорта, чеки и т.д.).

Валюшина Н.М. выделяет следующие характеристики несплошных текстов: нетрадиционное, непоследовательное представление информации; наличие визуальных акцентов; наличие вербальных и невербальных элементов [2].

Нелинейные тексты выступают опорой для развития различных умений: умения представления информации, умения анализа и сравнения текстовых материалов, умения извлечения информации и практики видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Работа с несплошными текстами является средством обучения эффективной коммуникации. Виды заданий по нелинейным текстам могут быть направлены на развитие навыков чтения, понимания прочитанного и развитие речевых умений, навыков письма.

Относительно развития речевых умений и навыков письменной речи нелинейные тексты выступают изобразительно-смысловыми опорами для решения коммуникативных задач и предполагают следующие действия:

1. Распознавание, определение несплошного текста.
2. Установление связей между структурными элементами текста.
3. Понимание и осмысление информации.
4. Формирование отношения и выводов по данной информации.
5. Преобразование нелинейного текста с собственным линейным текстом.

В качестве заданий по нелинейным текстам можно отметить:

- задания на извлечение информации из несплошного текста (беседа по вопросам, составление плана);
- задания на сопоставление сплошного и несплошного текста аналогичной тематики;
- задания на составление предложений из перечня предложенных слов;
- задания на заполнение пропусков нелинейного текста в процессе аудирования сплошного текста или заполнение пропусков в таблице;
- задания на определение соответствующей и несоответствующей тексту информации;
- тестовые задания по тексту.

Нелинейные тексты значимы для профессиональной деятельности студентов технических направлений поскольку информация в инженерной сфере представлена в виде графиков, схем, спецификаций, а интеграция языка и специальных знаний позволяют изучать иностранный язык в контексте будущей профессии.

Вариантами несплошных текстов для технических направлений подготовки в вузе являются:

- инструкции по эксплуатации, технике безопасности, монтажу (с иконками и схемами);
- технические спецификации (таблицы с параметрами и характеристиками);
- отчеты о тестировании оборудования, устройств (графики и диаграммы);
- технические чертежи/схемы/блок-схемы;
- каталоги, прайс-листы, спецификации оборудования;
- объявления о технических мероприятиях, семинарах, конференциях.

Работа с несплошными текстами, организованная на аудиторных занятиях и в ходе самостоятельной работы обучающихся включает следующие этапы:

- предтекстовый (введение в тему, активация фоновых знаний, например, обсуждение техники, прибора, инструмента, для которого предназначена инструкция);

- текстовый (анализ текста (заголовка, подписи), поиск информации, ответы на вопросы);

- послетекстовый (обсуждение, пересказ, создание собственного графика или схемы).

Таким образом, студенты не просто читают, а понимают и используют техническую информацию, овладевая языком специальности, что является одним из ключевых навыков их будущей профессии. Использование нелинейного текста реализует дидактический принцип наглядности и является результатом продуктивной деятельности педагога и обучающихся (при самостоятельной разработке студентами несплошных текстов).

Например, обучающимся направления 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника при изучении темы «Electrical machines and equipment» предлагаются различные иноязычные инструкции к оборудованию, инструкции по технике безопасности при использовании электрооборудования и приборов в формате сплошных текстов. После проработки текстового материала в группах или индивидуально в соответствии с указанными выше этапами студенты представляют собственный вариант нелинейного текста. Такая организация работы позволяет понимать профессионально-ориентированный материал через анализ исходных источников, выделять основные идеи, конструировать схемы и графики на основе логических взаимосвязей и в качестве результата деятельности представлять визуальную модель профессионально-значимой информации.

Методические приемы работы с несплошными текстами могут быть представлены анализом через сравнение диаграммы и сплошного текста, интерпретацией в виде объяснения смысла графиков и схем, составлением и созданием собственного плана или графика и ролевыми играми, решением ситуативных задач на основе нелинейных текстов.

Использование несплошных текстов в обучении иностранному языку студентов технических направлений позволяет развивать языковые способности и готовит обучающихся к решению реальных коммуникативных задач в контексте будущей профессиональной деятельности так как нелинейные тексты выступают объединяющим компонентом между учебной и профессиональной, трудовой ситуацией.

Статья подготовлена в рамках госбюджетной научно-исследовательской работы «Совершенствование научно-методического обеспечения с целью повышения качества подготовки кадров», регистрационный номер: № 122012600064-8

Список литературы

1. Алехина, Н.В. К вопросу об использовании несплошных текстов при формировании дискурсивной компетенции будущих лингвистов: практический аспект [Электронный ресурс] / Н.В. Алехина, Е.А. Стерлигова, Н.А. Кажаяева, С.Ю. Тухватуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №2. Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=31578> (Дата обращения 20.01.2026).
2. Валюшина, Н.М. Нелинейный текст как методическая проблема [Текст] / Н.М. Валюшина // Сибирский учитель. – 2020. – №2(129) – С. 40-47.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Минеева М.В., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Содержание обучения китайскому иероглифическому письму вызывает интерес многих исследователей (П.К. Бабинской, Л.И. Бим, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой и др.), однако получает разнообразную трактовку, что объясняет отсутствие однозначного мнения по вопросу определения его компонентов и эффективности. По мнению П.К. Бабинской, эффективное обучение иероглифическому письму должно основываться на «целостности его содержания, предполагающей адекватность, системность и достаточность всех его компонентов» [2, с.20].

По мнению Г.В. Роговой в содержании обучения можно выделить такие компоненты как:

- лингвистический;
- психологический;
- методологический [6, с. 58].

Лингвистический компонент содержания обучения предполагает обучение различным аспектам языка и речи. В этот компонент входят следующие элементы:

- языковой материал. Языковой материал включает фонетический, грамматический и лексический минимумы, т.е. сочетание финалей, инициалей и тонов, набор черт, правила их написания, рекомендованный для каждого уровня обучения набор графем и иероглифов.

- ситуативно-тематически обусловленные образцы речевых высказываний. Использование таких образцов направлено на улучшение понимания и воспроизведения высказываний в соответствии с различными ситуациями общения, а также успешное применение языковых средства в зависимости от контекста.

- правила образования и употребления языковых явлений. Правила оперирования фонетическим, грамматическим, лексическим материалом основываются на использовании языковых норм и направлены на овладение обучающимся образцовым употреблением элементов языка.

Психологический компонент включает формируемые навыки, а именно лексические, грамматические, фонетические, техники чтения и письма, и речевые умения (говорения, аудирования, чтения и письма). Вслед за Ю.В. Молотковой, применимо к обучению иероглифическому письму мы выделяем следующие знания и навыки:

- иероглифические знания, т.е. знания, которые входят в предметный аспект содержания обучения иероглифическому письму. К таким знаниям

можно отнести декларативные иероглифические знания, например, знание набора черт, графем, структурных схем, компонентов и аспектов иероглифических знаков, приобретенные обучающимися в процессе усвоения;

- графические навыки, т.е. технические навыки, направленные на овладение соответствующих движений руки для воспроизведения черт иероглифов в составе графем в определенном порядке. Результатом овладения графическими навыками является правильность и автоматизированность в написании черт.

- каллиграфические навыки. Сформированность графических навыков и наличие процедурных знаний о правилах написания черт и графем в иероглифе помогают овладеть каллиграфическими навыками, которые заключаются в «способности писать красивым, правильным и устойчивым почерком» [1, с. 123].

- орфографические навыки, овладение которыми подразумевает понимание структурного состава иероглифа, т.е. умение распознать наличие таких компонентов, как фонетик и детерминатив, и правильно располагать эти компоненты в структуре определенного иероглифа [4, с. 42]. Важно отметить, что орфографические навыки формируются на основе целых иероглифов и автоматизированность орфографических навыков письма проявляется на этапе их совершенствования в процессе использования известных иероглифов, т.е. «высокой скорости выбора необходимых компонентов иероглифа для его записи, в скорости самого письма, в правильности написания иероглифов» [5, с. 165 пассагов].

Методологический компонент содержания обучения – это компонент, который связан с овладением учащимися приемами учения, познанием нового для них предмета, развитием навыков и умений самостоятельной работы. И.Л. Колесникова и О.А. Долгина подчёркивают важность использования учебных стратегий как «действий и операций, используемых учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией» [3, с. 187].

Успешное формирование и совершенствование навыков иероглифического письма предполагает использование следующих стратегий учебно-познавательной деятельности:

- метакогнитивных стратегий, т.е. стратегий, направленных на контроль и регуляцию познания. Они представляют собой алгоритмы действий, которые предполагают обдумывание, планирование изучения учебного материала самими обучающимися и осуществление мониторинга выполняемых действий. Применимо к усвоению иероглифики можно говорить о планировании объема фонетического, лексического и грамматического минимумов, а также контроля результатов реализации когнитивных механизмов восприятия, запоминания и воспроизведения иероглифов.

- когнитивных стратегий, которые включают действия, направленные на оптимизацию процесса восприятия, усвоения, распознавания иероглифического материала. Такие стратегии учитывают психологические закономерности

усвоения иероглифики и направлены на организацию учебного материала с целью быстрого и эффективного запоминания. С целью повышения концентрации внимания на отдельных элементах и аспектах иероглифа возможно использование приема ассоциативного запоминания. Ассоциативный метод основан на включении новой информации в уже имеющиеся фоновые знания путем использования ярких, запоминающихся образов. В контексте изучения иероглифов это означает, что запоминание направлено на усвоение не черт, а образов, стоящих за компонентами иероглифа.

- социо-аффективные стратегии, которые подразумевают эмоциональное сопровождение языкового общения. Межличностное социо-когнитивное взаимодействие участников образовательного процесса должно основываться на принципах кооперации и поддержки для совместного решения учебных задач, а также быть направленным на поддержание уровня мотивации и самоощущения, которые позволяют поддержать чувство уверенности в эффективности усвоения иностранного языка.

Таким образом, содержание обучения иероглифическому письму должно подразумевать использование всех компонентов и форм обучения, направленных на осуществление эффективного изучения предлагаемого материала, развития самостоятельности и способности работать в коллективе.

Список литературы

1. Агаркова, Н.Г. Теоретические основы методики обучения первоначальному письму: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.Г. Агаркова. – М., 1991. – 395 с.
2. Бабинская, П.К. Коммуникативно-когнитивный подход к овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации / П.К. Бабинская, А.А. Мирский // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*, 2001. – № 1. – С. 4-7.
3. Колесникова, И. Л., Долгина, О. А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков* / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
4. Молоткова, Ю. В. Содержание обучения китайскому иероглифическому письму студентов языковых специальностей на начальном этапе / Ю. В. Молоткова // *Евразийский взгляд на актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики* : сб. ст. II Евразийской науч.-практ. конф., Минск, 17 апреля 2024 года. – Минск: БГЭУ, 2024. – С. 23-31.
5. Пассов, Е.И. *Основы методики обучения иностранным языкам* / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1977. – 214 с.
6. Рогова, Г.В. *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов* / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В МЕДИАТЕКСТАХ (НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ LE FIGARO)

**Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Кирьянова М.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Языковые реалии являются важным элементом формирования культуры и восприятия мира. Апеллятивная лексика, в свою очередь, представляет собой один из основных источников формирования реалий, поскольку включает в себя различные части речи. Несмотря на широкое использование реалий в повседневной речи и различных текстах, особую значимость данная лексика приобретает в контексте перевода, особенно в текстах средств массовой информации (СМИ). В условиях глобализации и многоязычия, когда информация быстро распространяется по всему миру, точный и адекватный перевод языковых реалий становится критически важным. Это связано с тем, что СМИ не только информируют общество, но и формируют общественное мнение, а также представляют культурные реалии и ценности.

Перевод языковых реалий в текстах СМИ требует особого внимания, поскольку он должен учитывать не только лексическое значение слов, но и их культурные и социолингвистические аспекты. Например, некоторые термины могут иметь специфические коннотации или ассоциации в одной культуре, которые не имеют аналогов в другой. Это создает дополнительные сложности для переводчиков, которые должны находить способы передачи не только смыслового содержания, но и эмоциональной окраски и культурного контекста.

Целью работы является выявление способов перевода реалий в текстах средств массовой информации.

Материалом исследования послужили статьи онлайн-издания Le Figaro [1].

Основными методами исследования являются общенаучные методы: наблюдение, анализ и синтез, дедукция, описательный и математический, а также лингвистические и переводческие методы: сопоставительный анализ, компонентный анализ.

Перевод языковых реалий в текстах СМИ предполагает особое внимание, поскольку в данном процессе должно учитываться не только лексическое значение слов, но и культурные, и социолингвистические особенности их употребления. Так, например, некоторые слова могут нести специфические коннотации или вызывать определенные ассоциации у носителей одного языка и культуры, и при этом быть совершенно неизвестными представителям другой. Это, в свою очередь, создает определенные трудности для переводчиков, которым приходится находить способы передачи как смыслового содержания, так и эмоциональных и культурных контекстов.

Согласно определению Н. Ю. Печетовой, медиатекст представляет собой текст, созданный в средствах массовой информации, обладающий рядом специфических характеристик и выполняющий особые функции, к которым относятся следующие:

- 1) гетерогенность (полиmodalность), проявляющаяся в многообразии выразительных средств, включая экспрессивные и оценочные компоненты;
- 2) значительное влияние на общую языковую норму, поскольку нормы стиля СМИ становятся гибкими и трудно фиксируемыми;
- 3) наличие сильной взаимосвязи между информационной ценностью сообщения и способностью воздействовать на аудиторию;
- 4) интерактивность и активное участие аудитории посредством комментариев и социальных сетей;
- 5) конвергенция жанров и форматов подачи информации, что приводит к смешению различных типов контента;
- 6) ориентация на адресата, выраженную в форме вопросов и структурировании материала согласно интересам читателей [4].

В данной статье под апеллятивной лексикой будет пониматься определение, представленное в толковом словаре «Большая российская энциклопедия»: апеллятивом называется любая часть речи, не являющаяся именем собственным. Совокупность апеллятивов образует апеллятивную лексику, которая включает в себя слова любой части речи, т.е. является более широким понятием, чем нарицательные имена [5].

Как следует из определения, подобного рода лексика образует огромный пласт лексических средств, который исследовался в различных областях. Так, например, М. Н. Чупановская рассматривает апеллятивную лексику как средство образования топонимических названий, Г. Н. Тюрина исследует вопрос использования апеллятивной лексики как производящей базы для формирования фамилий, а М. В. Власкова изучает использование апеллятивной лексики в речи определенных социальных групп [3, 6, 8].

Под реалиями в данном исследовании будут пониматься отдельные слова и словосочетания, а также предложения, которые по своей семантике равны словам, обозначающим феномен социально культурного пространства страны, элементы традиционного устройства и быта, географические объекты, а также персонажей материальной и нематериальной культуры, в соответствии с определением Е. С. Бугрышевой [2].

Тем не менее, стоит отметить, что исследование перевода реалий, образованных апеллятивной лексикой, в текстах СМИ требует уточнения. Для этого нами разработан следующий алгоритм:

- 1 Выделение реалий в контексте.
- 2 Определение значения реалий.
- 3 Перевод реалий в контексте.
- 4 Поиск возможных вариантов перевода реалий.

Методом сплошной выборки отобрано 123 языковых примера, которые проанализированы с точки зрения перевода языковых реалий.

Перевод реалий представляет сложность в первую очередь из-за того, что связан с переводом безэквивалентной лексики. Она важна для понимания культурного контекста, но возникает вопрос, какой способ перевода будет наиболее удачным. В данном исследовании будут использоваться методы, предложенные А. А. Чернобровым, которые включают в себя:

1) сохранение реалии в тексте с последующим комментированием: реалия остается в переводе и добавляется сноска с пояснением ее значения и культурного контекста;

2) отказ от сохранения реалии, т.е. использование описательного перевода: реалия заменяется на ее описание или дифференциацию, которые бы передавали смысл оригинального слова или выражения, не давая их буквальным перевод;

3) сохранение реалий в тексте с добавлением поясняющих ее слов: использование пояснительных слов и выражений непосредственно в тексте перевода с целью объяснения или уточнения значения реалии;

4) трансформация реалии: изменение формы или содержания реалии для достижения более адекватного восприятия ее читателем, подразумевающее сохранение ее смысла;

5) элиминация, т.е. исключение реалии из текста, которое происходит в тех случаях, когда употребление той или иной реалии является невозможным или недопустимым в переводе, что, в свою очередь, может привести к изменению оригинального смысла [623].

Перейдем к непосредственному анализу реалий в текстах СМИ в соответствии с выработанным алгоритмом.

1 En amont de la manifestation, un regroupement avait été organisé gare du Nord où se tenait une assemblée générale du syndicat *SUD-rail*.

SUD-rail – название профсоюза железнодорожников во Франции.

2 Omniprésent dans les rues de France le 10 septembre dernier lors des mobilisations du mouvement *Bloquons tout* noyauté par l'extrême gauche, le drapeau palestinien a de nouveau flotté dans les défilés et les rassemblements à haut risque qui ont mis le pays sous haute tension jeudi.

Bloquons tout – «Заблокируем все» – французское движение протестов, возникшее в пределах социальных сетей в середине 2025 года.

3 « Avec Lecornu on a un gendarme à Matignon et il va y avoir une multiplication par deux du budget militaire », a lancé un syndicaliste de la *CGT*, salarié à l'hôpital Tenon, « on préfère les aides à domicile aux missiles ».

CGT – Confédération Générale du Travail – Всеобщая конфедерация труда, т.е. самый крупный профессиональный союз во Франции, был основан в 1895 году.

4 Un autre pic apparaît chaque année fin septembre début octobre. Les démographes l'appellent « l'effet *Saint-Sylvestre* » : il correspond aux conceptions liées aux fêtes de fin d'année.

Saint-Sylvestre – День Святого Сильвестра, который принято отмечать 31 декабря и который предшествует Новому году.

Как видно из приведенных примеров, апеллятивная лексика является средством образования различных реалий, перевод которых может вызвать сложности. Далее рассмотрим применение способов перевода апеллятивной лексики на конкретных примерах.

1 En amont de la manifestation, un regroupement avait été organisé gare du Nord où se tenait une assemblée générale du syndicat *SUD-rail*. Перед демонстрацией был проведен общий сбор *членов французского профсоюза железнодорожников* (отказ от сохранения реалии позволяет передать ее значение, не давая прямого перевода понятия, отсутствующего в русском языке) на Северном вокзале.

2 Omniprésent dans les rues de France le 10 septembre dernier lors des mobilisations du mouvement *Bloquons tout* noyauté par l'extrême gauche, le drapeau palestinien a de nouveau flotté dans les défilés et les rassemblements à haut risque qui ont mis le pays sous haute tension jeudi. В четверг обстановка на французских улицах вновь обострилась в связи с появлением 10 сентября на них палестинского флага во время митинга *движения протестов «Заблокируем все»* (сохранение реалии с добавлением комментирующих слов позволяет не только передать ее на русский язык, но и дать ее определение в тексте). В ряды организации вступили представители крайне левых течений, что привело к еще большему обострению обстановки.

3 « Avec Lecornu on a un gendarme à Matignon et il va y avoir une multiplication par deux du budget militaire », a lancé un syndicaliste de la *CGT*, salarié à l'hôpital Tenon, « on préfère les aides à domicile aux missiles ». Как заявил член *Всеобщей конфедерации труда* (трансформация реалии позволяет передать ее при помощи средств русского языка, делая ее более понятной), «приход нового премьер-министра Франции сулит улучшение ситуации с правоохранительными органами в Матиньоне и увеличение военного бюджета в два раза», ведь «военная поддержка должна быть как раз кстати».

4 Un autre pic apparaît chaque année fin septembre début octobre. Les démographes l'appellent « l'effet *Saint-Sylvestre* » : il correspond aux conceptions liées aux fêtes de fin d'année. Следующий пик рождаемости приходится на конец сентября – начало октября. Демографы связывают это с так называемым эффектом «кануна *Нового года*» (элиминация предполагает замену исходной реалии той, которая является свойственной переводящему языку, что позволяет сделать текст наиболее понятным для иностранной аудитории), т.е. связан с празднованиями Рождественских праздников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при переводе апеллятивной лексики в текстах СМИ применяются следующие способы: отказ от сохранения реалии, сохранение реалии с добавлением комментирующих ее слов, трансформация реалии и элиминация. Частота их использования приведена в таблице (смотри таблицу 1).

При анализе результатов исследования применялась следующая формула:

$$\frac{\text{частота использования приема в приведенных примерах}}{\text{общее количество примеров}} * 100\%$$

(формула 1)

Таблица 1 – Частота применения способов перевода реалий в текстах, взятых из газеты Le Figaro

| Способ перевода апеллятивной лексики | Частота использования приема в приведенных примерах | Процентное соотношение частоты использования метода |
|--|---|---|
| Отказ от сохранения реалии | 18 | 32,7% |
| Сохранение реалии с добавлением комментирующих ее слов | 5 | 9,2% |
| Трансформация реалии | 19 | 34,5% |
| Элиминация | 13 | 23,6% |

Результаты анализа частоты использования способов перевода реалий в текстах из газеты Le Figaro представлены на диаграмме (смотри рисунок 1).

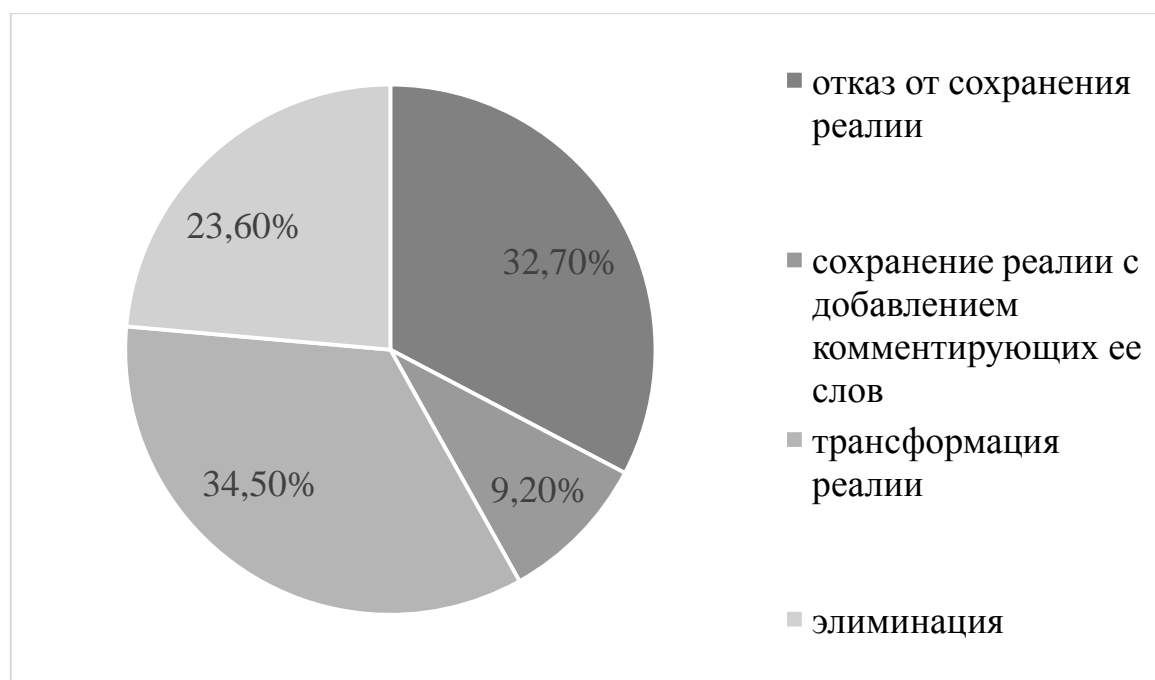


Рисунок 1 – Частота использования способов перевода реалий в текстах из газеты Le Figaro

На основании полученных результатов сформулированы следующие выводы. Наиболее часто при переводе реалий в представленных примерах

использовались такие методы как отказ от сохранения реалий (32,7%) и трансформация реалии (34,5%). Данные методы обеспечивают адаптацию исходного текста для целевой аудитории посредством полного исключения реалии или изменения ее формы таким образом, чтобы читатель, незнакомый с исходной культурой, мог в полной мере воспринимать значение неизвестной реалии.

При этом, сохранение реалии с добавлением комментирующих слов было использовано лишь в 9,2% случаев, а элиминация – 23,6%. Данные методы предполагают либо сохранение реалии в тексте с последующим ее пояснением, либо полное исключение элемента из текста соответственно.

На основе представленных выше объяснений значений французских реалий и приведенных их переводов в контексте становится возможным предложить все возможные варианты их перевода:

- 1) *SUD-rail* – члены французского профсоюза железнодорожников, железнодорожный профсоюз, объединенный союз железнодорожников;
- 2) *Bloquons tout* – движение протестов «Заблокируем все», «Парализуем страну», «Полный стоп»;
- 3) *CGT* – Всеобщая конфедерация труда, Конфедерация труда, Французская конфедерация труда;
- 4) *Saint-Sylvestre* – Новый год, вечер святого Сильвестра, день памяти святого Сильвестра.

Таким образом, в статье разработан алгоритм перевода реалий в текстах СМИ и проведён анализ конкретных примеров. Результаты исследования показывают, что апеллятивная лексика охватывает значительное количество реалий, перевод которых может представлять трудности. При этом необходимо учитывать особенности текстов средств массовой информации. В статье также выделены различные способы перевода апеллятивной лексики в СМИ, среди которых сохранение реалии с последующим комментированием, отказ от сохранения, сохранение с добавлением комментирующих слов, трансформация и элиминация. Выбор конкретного способа и варианта перевода зависит от контекста и прагматической задачи, которую решает переводчик.

Список литературы

- 1 Le Figaro : ежедневная французская газета. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.lefigaro.fr/>.
- 2 Бугрышева, Е. С. «Свои» и «чужие» реалии в текстах песен рэпера Оксимирона / Е. С. Бугрышева, А. Н. Моисеев // Филология и человек. – 2021. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoi-i-chuzhie-realii-v-tekstah-pesen-repera-oksimirona> (дата обращения: 26.05.2025).
- 3 Власкова, М. В. Речевой портрет бывшего сельского жителя: апеллятивный аспект / М. В. Власкова // Вестник Казанского гос. ун-та. – 2009. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-portret-byvshego-selskogo-zhitelya-apellyativnyy-aspekt> (дата обращения: 20.03.2025).

4 Печетова, Н. Ю. Экспрессивность в медиатексте / Н. Ю. Печетова // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2011. – Том 8. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspressivnost-v-mediatekste> (дата обращения: 19.01.2026).

5 Подольская, Н. В. Апеллятив / Н. В. Подольская // Большая российская энциклопедия. – 2004-2017. – Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/4226080> (дата обращения: 20.03.2025).

6 Тюрина, Г. Н. Омонимы и апеллятивы как производящая база для нижегородских уличных фамилий / Г. Н. Тюрина // Вестник Нижегородского гос. ун-та. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/onimy-i-apellyativy-kak-proizvodyaschayabaza-dlya-nizhegorodskih-ulichnyh-familiy> (дата обращения: 19.03.2025).

7 Чернобров, А. А. Прагматические аспекты перевода апеллятивной и ономастической лексики / А. А. Чернобров // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-aspekty-perevoda-apellyativnoy-i-onomasticheskoy-leksiki> (дата обращения: 16.03.2025).

8 Чупановская, М. Н. Апеллятивная лексика в русских топонимических названиях Иркутской области / М. Н. Чупановская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3-1 (69). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/apellyativnaya-leksika-v-russkih-toponimicheskikh-nazvaniyah-irkutskoy-oblasti> (дата обращения: 20.03.2025).

ПРОСМОТР АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Никкель Ю.З.

Бузулукский колледж промышленности и транспорта ОГУ

«В эпоху глобализации и цифровой коммуникации владение английским языком выступает ключевым фактором профессиональной и социальной мобильности. Традиционные методики обучения, ориентированные преимущественно на грамматический анализ и перевод, зачастую не обеспечивают формирования коммуникативной компетенции - способности эффективно использовать язык в реальных ситуациях общения. В этой связи особую актуальность приобретает интеграция аутентичных аудиовизуальных материалов (фильмов, сериалов, документальных лент) в образовательный процесс.» [1]

Цель данной статьи - комплексно обосновать дидактическую ценность просмотра аутентичных фильмов при изучении английского языка, раскрыть психолингвистические механизмы усвоения материала и предложить практико-ориентированные методики работы с кинотекстом.

Теоретические основы использования кинотекста в лингводидактике включают в себя понятие аутентичности в методике преподавания языков, а также психолингвистические механизмы восприятия.

«Под аутентичным материалом понимается текст, созданный носителями языка для носителей без учебных целей (Little et al., 1988). Кинотекст как разновидность аутентичного материала обладает следующими характеристиками:

- естественность языкового употребления (разговорная лексика, идиомы, сленг);
- мультимодальность (синтез вербального, визуального и звукового компонентов);
- социокультурная насыщенность (отражение реалий, ценностей, поведенческих норм).» [5]

«Просмотр фильма активизирует мультисенсорное обучение (Mayer, 2009), при котором:

- зрительный канал обеспечивает контекстуализацию лексики через образы и жесты;
- слуховой канал тренирует восприятие интонационных моделей и ритмики речи;
- эмоциональный компонент усиливает запоминание за счёт вовлечения лимбической системы мозга.

Согласно теории произвольного запоминания (Выготский, 1935), информация, усвоенная в эмоционально значимом контексте, сохраняется в памяти на 40–60 % эффективнее, чем при механическом заучивании.» [2]

Лингвистические преимущества кинопросмотра включают в себя развитие аудитивных навыков, расширение лексического запаса, освоение грамматики в естественном употреблении.

«Аутентичные фильмы позволяют:

- осваивать редуцированные формы (gonna, wanna, gotta);
- распознавать связующие звуки (did you → didja);
- различать региональные акценты (британский, американский, австралийский);
- понимать темпоральные особенности быстрой естественной речи.

Кинотексты вводят лексику в контекстуализированном виде, что способствует:

- усвоению фразовых глаголов (give up, put off);
- запоминанию идиоматических выражений (it's raining cats and dogs);
- освоению дискурсивных маркеров (well, you know, I mean).

Например, в сериале Friends персонажи регулярно используют разговорные клише: “Could you not?” (вежливое возражение); “Shut up!” (в значении “Не может быть!”).»

Фильмы демонстрируют:

- эллипсис (Got any plans? вместо Have you got any plans?);
- парцелляцию (I don't know. Maybe later.);
- инверсию в разговорной речи (Ain't nobody gonna do that).

Социокультурный компонент кинопросмотра охватывает множество взаимосвязанных элементов, которые отражают взаимодействие кино с обществом, культурой.

Кинотекст выступает культурным артефактом, отражающим:

- невербальные коды (дистанция общения, жесты, мимика);
- социальные ритуалы (поздравления, извинения, small talk);
- ценностные установки (индивидуализм в американских фильмах, коллективизм в британских драмах);
- исторические и географические реалии (отсылки к событиям, топонимам).

Так, фильм The King's Speech (2010) позволяет: изучить лексику, связанную с британской монархией, понять контекст Второй мировой войны, проанализировать особенности королевского английского.

Критерии отбора материалов при выборе фильмов зависят от комплекса взаимосвязанных в совокупности задач.

«При выборе фильмов следует учитывать: уровень владения языком:

A2–B1: The Princess Diaries, Home Alone;

B2–C1: The Social Network, Inception;

C2: Pulp Fiction, The Godfather; тематическую релевантность (соответствие интересам учащихся); чёткость дикции и умеренную скорость речи; длительность эпизодов (10–20 минут для одного занятия).» [3]

Методическая модель работы с фильмами включает в себя три основных этапа, каждый из которых содержит ряд конкретных задач и приемов.

Предпросмотровый этап

- обсуждение темы фильма;
- прогнозирование сюжета (predict, guess);
- введение ключевой лексики (context clues).

Просмотр

- первый сеанс — общее понимание (без субтитров);
- второй — фокус на конкретных сценах (с субтитрами/без).

Послепросмотровый этап

- анализ диалогов (выписать 5–10 новых фраз);
- ролевые игры (воспроизведение сцен);
- дискуссия (“How would you react in this situation?”);
- письменное задание (рецензия, альтернативный финал)

Существует несколько способов просмотра фильмов с помощью субтитров. Субтитры являются мощным инструментом при обучении через фильмы, если их использовать рационально.

«Английские субтитры — для развития чтения и аудирования;

Отключение субтитров — для тренировки восприятия на слух;

Двухязычные субтитры — только на начальном этапе (риск переключения на родной язык).» [4]

Частота и систематичность просмотра англоязычных фильмов зависит от множества факторов, включая общедоступность контента, субъективные предпочтения, языковые компетенции и культурные направления. Рекомендуемая частота 1–2 фильма в неделю (по 20–30 минут фрагментов), повторение ключевых сцен через 3–5 дней для закрепления, ведение лексического дневника (запись новых слов и выражений).

Ограничения и пути их преодоления при просмотре аутентичных фильмов естественны, но их можно минимизировать.

«Проблемы: высокая скорость речи носителей, обилие идиоматических выражений, культурный барьер (непонятные аллюзии), риск пассивного просмотра без анализа.

Решения: использование замедленного воспроизведения (0.75x), предварительный разбор сленга и идиом, комментарии преподавателя о культурных контекстах, структурированные задания (поиск конкретных слов, анализ интонации).

Просмотр аутентичных фильмов представляет собой многофункциональный инструмент лингводидактики, обеспечивающий комплексное развитие языковых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо), формирование социокультурной компетенции, повышение мотивации через эмоциональное вовлечение, имитацию естественной языковой среды.

Эффективность метода подтверждается эмпирическими исследованиями (Tomalin, 2012; Mayer, 2009), демонстрирующими рост уровня владения языком на 20–30 % у студентов, регулярно использующих киноматериалы.» [6]

Для достижения максимального результата необходимо:

- подбирать фильмы с учётом уровня и интересов учащихся;

- сочетать просмотр с аналитической работой;
- систематизировать новую лексику в контексте;
- интегрировать кинотексты в общую программу обучения.

Таким образом, аутентичное кино становится не просто средством развлечения, а стратегическим ресурсом в овладении английским языком, способствующим формированию коммуникативной компетенции в условиях цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Антонова, И. В. Просмотр аутентичных художественных фильмов как способ совершенствования коммуникативной компетенции / И. В. Антонова // Молодой учёный. — 2011. — № 6–2. — С. 102–105. [1]
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1935. — 352 с. [2]
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2006. — 336 с. [3]
4. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А. Н. Щукин. [4]
5. Little, D. The Authentic Text in Foreign Language Teaching / D. Little, S. Devitt, D. Singleton // Modern Languages: Learning and Teaching in an International Context. — Dublin: Department of Education, 1988. — P. 117–128. [5]
6. Tomalin, B. Video, TV and Radio in the English Class / B. Tomalin. — Oxford: Oxford University Press, 2012. — 144 p. [6]

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент, Таксанова А.О.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В современном мире, характеризующемся глобализацией и расширением межкультурных контактов, знание иностранного языка является необходимым условием для успешной профессиональной и личной реализации. Однако владение языком предполагает не только знание фонетических и грамматических правил, лексических единиц и особенностей их употребления в речи, но и понимание культурных особенностей страны изучаемого языка [3]. Важную роль в приобщении учащихся к иноязычной культуре играет культурно-маркированная лексика [4].

Культурно-маркированная лексика – это лексические единицы, которые отражают особенности культуры и истории определенного народа и не имеют полных эквивалентов в других языках [6]. К этой категории относятся названия национальных блюд, праздников, традиций, исторических событий, а также слова, отражающие особенности национального характера и мировоззрения [4].

Вопросы использования дидактического потенциала культурно-маркированной лексики в иноязычном образовании рассматриваются в работах многих отечественных и зарубежных ученых. Так И.Л. Бим отмечает необходимость включения культурного компонента языковых единиц в содержание обучения иностранному языку [1]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчеркивают важность изучения лингвострановедческой информации, содержащейся в лексике [2, 5], способствующей формированию межкультурной компетенции. Г.Д. Томахин определяет культурно-маркированную лексику как средство формирования социокультурной компетенции учащихся, необходимой для успешной коммуникации в иноязычной среде [5]. Следовательно, внедрение культурно-маркированной лексики в образовательный процесс является неотъемлемым условием для подготовки компетентных и культурно осведомленных специалистов, способных эффективно взаимодействовать в условиях современного поликультурного мира. Зарубежные исследователи также акцентируют внимание на значимости изучения культурной специфики иноязычной лексики в процессе обучения иностранному языку (M. Byram, M. Canale, D. Hymes, S. Kramsch) [6, 7, 8].

Принимая во внимание лингвострановедческий потенциал культурно-маркированной лексики в иноязычном образовании, современные учебные пособия включает в себя материалы, направленные на формирование языковой и социокультурной компетенции учащихся. Они, как правило, представлены яркими иллюстрациями, видеороликами, аудиозаписями, текстами различных

жанров, позволяющими визуализировать достопримечательности стран изучаемого языка, а также заданиями на сравнение иноязычных реалий с культурой родной страны.

Вместе с тем, контент-анализ учебных пособий по английскому языку, к примеру, для средней общеобразовательной школы демонстрирует определенную ограниченность методического обеспечения, необходимого для эффективной активизации культурно-маркированного языкового материала в иноязычной речевой деятельности учащихся. Это проявляется в ограниченном использовании метода проектов, игровых методов и драматизаций, приемов работы с аутентичными материалами. Обнаруживается также недостаточная вариативность и инновационность применяемых методических решений, что сдерживает полноценное погружение учащихся в культурный контекст иноязычной коммуникации. Несмотря на общее стремление к социокультурной направленности обучения, дидактический потенциал культурно-маркированной лексики используется в иноязычном образовании недостаточно.

Конкретизируя вышесказанное, отметим, на наш взгляд, **достаточно редкое применение активных и интерактивных методов обучения, таких как игры и драматизации, активизирующие речевую активность учащихся.** Игровые приемы работы с культурно-маркированной лексикой (поиск ответов на вопросы викторины, разгадывание кроссвордов и ребусов), анализ текста песен, фильмов и рекламных роликов, **самостоятельная работа с аутентичными материалами, ориентированная на сравнение культурных явлений в разных странах,** могли бы сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Авторский опыт активизации культурно-маркированной лексики в процессе обучения английскому языку студентов и школьников обращает внимание на отдельные методы и приемы, эффективность которых апробирована в практической деятельности.

Метод культурного погружения (Cultural Immersion). Данный метод предусматривает создание на практическом занятии атмосферы, приближенной к реальной культурной среде страны изучаемого языка. Это может быть достигнуто за счет использования аутентичных материалов, посвященных реалиям другой страны (фильмы, музыка, газеты, журналы), а также путем организации тематических мероприятий.

Так на уроке английского языка, посвященном теме «Еда», после изучения базовой лексики мы показываем школьникам короткий ролик о традиционном английском завтраке, акцентируя внимание на названиях блюд (beans, toast, bacon, eggs, sausage) и связанных с ними обычаях. Учащимся предлагается обсудить, чем английский завтрак отличается от их привычного завтрака, какие блюда кажутся им необычными и почему. Затем можно применить прием «Сеть культурных ассоциаций» (*Cultural Association Web*), который направлен на активизацию фоновых знаний учащихся и установление связей между новой и уже известной культурно-маркированной лексикой. Например, представляем новую культурно-маркированную лексическую

единицу, учащиеся в группах или индивидуально записывают все ассоциации, которые у них возникают с этим словом, затем делятся своими ассоциациями, создавая общую «паутину» на доске или в онлайн-формате. При необходимости педагог помогает структурировать ассоциации и предоставляет дополнительную информацию о культурном значении слова. В дальнейшем учащиеся используют сеть ассоциаций для составления предложений или коротких рассказов, демонстрирующих понимание значения слова в культурном контексте. Активное участие в обсуждении и составлении рассказов на основе культурно-маркированной лексики способствует развитию умений говорения, аудирования и письменной речи, что составляет основу иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей способность *адекватно использовать языковые средства для выражения своих мыслей в соответствии с культурными нормами и традициями.*

Метод культурного погружения может быть успешно интегрирован с методом проектов (*Cultural Immersion through Project-Based Learning*), предусматривающим разработку и реализацию долгосрочных проектов. Учащимся предлагается самостоятельно определить тему проекта, связанную с культурой англоязычных стран и, следовательно, потенциально содержащую культурно-маркированную лексику (например, «Британская кухня», «Создание виртуального тура по историческим местам Сиднея летом» и др.). Затем они проводят небольшое учебное исследование с использованием рекомендованных источников информации, собирая необходимый материал по теме и выписывая соответствующую культурно-маркированную лексику. Далее разрабатывается план проекта, учащиеся определяют цели, задачи, этапы реализации и форму представления результатов (презентация, веб-сайт, видеоролик, кулинарная книга). На этапе реализации проекта активизируется использование отобранной культурно-маркированной лексики, а этап его презентации позволяет продемонстрировать степень владения культурно-маркированной лексикой и оценить результат.

Метод сравнительного анализа предполагает сравнение культурных явлений, традиций и обычаев страны изучаемого языка и родной страны. Сравнение позволяет учащимся лучше понять и оценить культурные различия и сходства, а также сформировать толерантное отношение к другим культурам. Например, при изучении темы «Праздники» мы традиционно предлагаем школьникам и студентам сравнить празднование Рождества в Англии и России. После краткого знакомства с традициями празднования (украшение дома, рождественский ужин, подарки) учащиеся делятся своими знаниями о российских рождественских традициях, сравнивая и находя общие и отличные черты.

Метод «Культурные дебаты» (Cultural Debate) представляет собой эффективную стратегию для активизации культурно-маркированной лексики и развития критического мышления посредством структурированного обсуждения культурных различий и сходств. Данный метод успешно адаптирован для использования в различных возрастных группах. Ключевым

этапом является выбор культурно-маркированного понятия или явления, потенциально вызывающего дискуссию или различные точки зрения. Важно, чтобы тема была релевантной интересам и опыту учащихся, а также предоставляла возможность для сравнения культурных контекстов. Например, «*The Parade of Golden Fruit*» иллюстрирует возможность использования аутентичного культурного события (праздника) для сравнения локальных и международных традиций. Для проведения дебатов класс или учебная группа делится на две подгруппы. Первая группа представляет сторону «за», защищая выбранную традицию. Вторая группа выступает в роли «против», критикуя, предлагая альтернативы, основанные на собственном культурном опыте или представляя иные перспективы. Каждой группе предоставляется время для подготовки аргументов, контраргументов, сбора информации и разработки стратегии ведения дебатов. Преподаватель оказывает поддержку в поиске источников информации и формировании аргументации. После дебатов проводится общая дискуссия, в которой учащиеся делятся своими выводами, размышлениями о культурных различиях, возможных изменениях своей точки зрения. Участие в дебатах обеспечивает практику публичных выступлений, учит выражать мысли четко и убедительно. А необходимость аргументировать свою точку зрения в дебатах стимулирует активное использование культурно-маркированной лексики в речи, что способствует ее усвоению в реальных коммуникативных ситуациях.

С целью активизации культурно-маркированной лексики в иноязычной речевой деятельности мы широко используем *приемы игровых технологий, драматизацию, создание коллажей и презентаций*. Игровые приемы стимулирует речевую активность учащихся, позволяя учащимся легче запоминать и использовать культурно-маркированную лексику. Например, после изучения со школьниками темы «Лондон» организуем викторину «Хорошо ли ты знаешь Лондон?» (*Do you know London well?*). Вопросы викторины касаются не только названий достопримечательностей (*Big Ben, Tower Bridge, Buckingham Palace*), но и связанных с ними культурных фактов.

Инсценировка диалогов, сценок из фильмов или литературных произведений помогает учащимся почувствовать себя частью иноязычной культуры и применить культурно-маркированную лексику в реальной коммуникативной ситуации. Например, студентам предлагается разыграть сценку в английском кафе, где они заказывают еду, используя меню на английском языке и соответствующую аутентичную лексику. Создание коллажей и презентаций позволяет визуализировать знания о культуре страны изучаемого языка и представлять их в творческой форме, что существенно развивает креативность, навыки самостоятельной работы и способствует лучшему усвоению культурно-маркированного языкового материала.

Таким образом, проблема активизации культурно-маркированной лексики в иноязычном образовании может быть эффективно решена путем использования современных вариативных методов и приемов, таких как **метод культурного погружения, метод проектов, метод «Культурные дебаты»**,

приемы игровых технологий, драматизация, создание коллажей и презентаций, представляющих действенный практический инструментарий для преподавателей. Настоящие методические решения нацелены на эффективное включение культурных аспектов в процесс обучения, обогащение речи учащихся аутентичной лексикой и, в конечном итоге, на подготовку к успешному и осознанному межкультурному взаимодействию.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам / И. Л. Бим. – Москва: Просвещение, 2009. – 240 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Захарова, Л. Н. Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка / Л. Н. Захарова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 2-8.
4. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.
5. Томахин, Г. Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 19-28.
6. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
7. Kramsch, C. Context and culture in language teaching / C. Kramsch. – Oxford : University Press, 1999. – 295 p.
8. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 36-47.

ТЕХНОЛОГИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЗА И ПРОТИВ

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент, Неверова А.К.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Современный социальный заказ в контексте изучения иностранных языков и культур ставит задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции, основу которой составляют иноязычные коммуникативные умения. Развитие иноязычных коммуникативных умений – целенаправленный, но длительный процесс. Его реализация требует использования вариативных методов и средств, поиска эффективных технологий обучения. Сегодня в методике обучения иностранным языкам для развития коммуникативных умений широко используются коммуникативные ситуации, проблемные вопросы, системы специально разрабатываемых упражнений, коммуникативных задач и заданий, интерактивные методы и технологии. Все большую актуальность приобретает технология геймификации.

Технология геймификации видится одной из привлекательных технологий для использования в обучении иностранному языку учащихся разного возраста. Рутинные задания здесь заменяются играми и специальной системой поощрения, что повышает мотивацию к усвоению знаний и развитию коммуникативных умений. Несмотря на то, что термин «геймификация» стал широко использоваться лишь после 2010 г., игровые технологии в учебном процессе применялись и раньше. В отечественной педагогике изучением эффективности игровой деятельности в процессе образования и воспитания занимались многие отечественные ученые (Л. С. Выготский, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин и др.). В 1980 г. Ричард Бартл, исследователь и дизайнер игр, работающий в университете Эссекса, участвовал в разработке первой в мире среды многопользовательской интерактивной игры с элементами виртуальной реальности.

Что касается широко используемого сегодня термина «геймификация», то впервые его применил американский программист Ник Пеллинг в 2002 г. В 2003 г. в журнале «Communications of the ACM» появилась статья «Game-Like Navigation and Responsiveness in Non-Game Applications», авторами которой стали Майкл Цанг, Джордж Фицморис, Горд Курттенбах и Азам Хан. В 2011 г. Ю Кай Чоу написал книгу «Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards», которая стала одним из наиболее известных источников по геймификации [5].

Принято считать, что понятие «геймификация» (иногда – игрофикация) впервые введено в научный оборот в 2011 г. в докладе группы авторов на конференции, посвященной новым медиа. Авторами было предложено рассматривать геймификацию как использование игровых элементов в

неигровом контексте [7]. Следует подчеркнуть, что в данном случае речь шла, прежде всего, о компьютерных играх и их механиках.

Определение геймификации, данное С. Детердингом [7], подвергалось критике в работах зарубежных исследователей. Среди ключевых доводов отмечалась невозможность создания универсального списка игровых элементов, который позволил бы безошибочно определять активность как геймификацию. По мнению К. Вербаха [13], определению соответствуют некоторые виды активности, которые заведомо нельзя считать геймифицированными, например, сдачу экзаменов. Кроме того, критиковалось также отсутствие учета пользовательского опыта [11].

В современном научном дискурсе термин «геймификация» трактуется с двух позиций: как инструмент и как процесс. Если рассматривать геймификацию как инструмент, то речь идет о применении игровых механик и элементов в неигровом контексте с целью изменения поведения пользователя [4, 7, 9, 10]. Если это процесс, то процесс улучшения оказываемых услуг с помощью акцента на создание игрового опыта и ощущения «полноты восприятия игры» с целью создания дополнительной ценности для потребителя [8, 10, 11, 12].

Определение геймификации выступает предметом исследования и в трудах отечественных ученых. Так Л. Д. Цирулева и Н. Е. Щербакова трактуют геймификацию как применение игровых элементов и механик в процессе обучения для достижения максимальной мотивации и вовлеченности учащихся [5]. Данная позиция, на наш взгляд, является особенно значимой в контексте иноязычного образования.

Как известно, проблема мотивации в иноязычном образовательном процессе всегда занимает одно из первых мест. Педагоги, психологи и методисты едины во мнении, что качество иноязычной речевой деятельности на занятиях по иностранному языку и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация является тем «запускным механизмом», который вызывает целенаправленную деятельность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. Появление заинтересованности к игре мотивирует и саму учебную деятельность по изучению языка. Как было выявлено Н. В. Шиловой, геймификация активизирует различные группы мотивов: коммуникативные, моральные, познавательные [6]. Групповое решение игровых задач побуждает к иноязычному межличностному общению между учащимися, а также укрепляет их отношения в коллективе. В процессе игры учащиеся развивают умения аргументации, учатся отстаивать свою точку зрения. Игра стимулирует мыслительную деятельность в процессе поиска неизвестного ответа, который мотивирует познавательную и речевую активность учащихся.

Рейтинговая система в игровом контексте, сопровождаемая определенными вознаграждениями, представляет собой прямой показатель успеха в том или ином аспекте языка по сравнению с другими игроками. Данная система повышает заинтересованность пользователей в выполнении

большого количества предоставленных задач, тем самым повышая общую мотивацию и интерес к игре.

Одним из известных примеров применения технологии геймификации в практике иноязычного образования может служить, по нашему мнению, приложение Duolingo (<https://blog.duolingo.com/2025-duolingo-language-report/>). Система изучения выбранного пользователем языка представляет собой схему, состоящую из курсов, модулей, разделов и уроков. В каждом курсе практически каждого языка в базе имеются задания на чтение, аудирование, письмо и даже практику произношения. Все перечисленные задания представлены в нескольких вариациях. К примеру, в заданиях на чтение предполагается заполнение игроком пропущенных слов в тексте или логически верное завершение предложения с помощью нескольких возможных вариантов ответа. Данный формат позволяет учащемуся наглядно выявить возможные пробелы в изученном материале. Визуальный дизайн приложения похож на игровой интерфейс множества популярных мобильных игр, например Cookie Run: Kingdom. В обоих приложениях дизайн персонажей выполнен в минималистичном стиле, имеется система наград в виде внутриигровой валюты, рейтинг среди игроков, составленный в зависимости от количества полученных наград и др.

Например: в Duolingo, как и в играх имеются «жизни», однако они отражают не здоровье игрового персонажа, а возможность совершить некоторое количество ошибок во время прохождения ежедневного урока. То есть, если пользователь совершает ошибку в решении задания, то у него отнимается одна «жизнь». Таким образом, причиной популярности и успешности данного приложения по всему миру является успешная интеграция игровых механик в учебный процесс, представляя собой пример применения технологии геймификации. Согласно статистике, представленной на официальном сайте Duolingo, пользователи данного приложения отмечают улучшение иноязычных умений во всех видах речевой деятельности уже через 3 месяца после начала работы с приложением на ежедневной основе (<https://blog.duolingo.com/how-well-does-duolingo-work/>).

Вовлечение в игровой процесс позволяет учащимся проникнуться атмосферой языка благодаря использованию аутентичных для языковых ситуаций ресурсов: персонажи, видео- и фотоматериалы, языковые элементы и т.д. Результаты эксперимента, проведенного В. В. Жирновым, А. М. Трещевым и С. В. Тетерским, свидетельствуют о том, что в иноязычном образовательном процессе с помощью геймификации можно совершенствовать лексико-грамматические навыки, технику чтения и произношения, умения монологической и диалогической речи [2].

Как известно, большинство учащихся, изучающих иностранный язык, ежедневно сталкиваются со страхом совершить ошибку из-за того, что ошибки прямо влияют на оценки, полученные по предмету, а значит, снижают учебную мотивацию. В данном контексте интересны выводы И. В. Казанцевой [3]. Автор утверждает, что умение учащихся самостоятельно вырабатывать и применять

критерии и способы дифференцированной оценки в учебной деятельности является необходимым условием становления и развития оценочной деятельности в учебном процессе. Более того, учебное действие критериальной оценки становится основой развития мотивационной сферы учащегося, если способы оценивания переходят от учителя к ученику [3]. Технология геймификации позволяет учащимся пересмотреть свой взгляд на ошибки. Ошибки здесь воспринимаются как естественный этап обучения, а не как помеха на пути к успеху благодаря тому, что учащийся самостоятельно дифференцирует критерии собственного успеха, которые могут отличаться от стандартных. Это связано с тем, что игра, используемая на определенном этапе обучения, предполагает собственные показатели успешного выполнения задачи, в отличие от общих критериев, используемых в традиционных методах.

Вместе с тем, недостаточная изученность лингводидактического потенциала технологии геймификации и ее недостаточное использование на практике ставит под вопрос ее эффективность. Один из наиболее очевидных рисков внедрения технологии геймификации в иноязычное образование касается смещения фокуса мотивации учеников с изучения иностранного языка на систему вознаграждений, предусмотренной в игре. Как следствие, существует риск недостаточно качественного и глубокого усвоения материала для использования его в непосредственных речевых ситуациях.

Отдельно следует отметить и степень готовности педагогов к использованию технологии геймификации на практике. Согласно исследованию С. Х. Биджиевой и Ф. А. Урусовой, большинство учителей иностранного языка отличаются недостаточным уровнем сформированности когнитивного, организационно-методического, информационного и мотивационно-ценностного компонента готовности к использованию методов, приемов и средств технологии геймификации в образовательном процессе [1]. Об этом свидетельствует недостаточный уровень профессиональных знаний и умений в области геймификации образования, а также низкий уровень сформированности компетенции методического проектирования учебного процесса посредством разработки курса с элементами геймификации и соответствующих информационных компетенций.

Таким образом, суммируя все вышесказанное, можно отметить следующие положительные стороны внедрения технологии геймификации в иноязычном образовании: повышение мотивации обучающихся к изучению языка, совершенствование иноязычных коммуникативных умений и мыслительной деятельности, включение учащихся в среду использования языка, становление и развитие собственной оценочной деятельности. Вместе с тем, очевидны и следующие недостатки: риск смещения фокуса учащихся с изучения языка на систему вознаграждений, а также недостаточный уровень сформированности когнитивного, организационно-методического, информационного и мотивационно-ценностного компонента готовности учителя к использованию методов, приемов и средств технологии геймификации в образовательном процессе. Исходя из сказанного выше,

следует, что технология геймификации является полезным инструментом в иноязычном образовании, представляя собой креативный способ получения и применения знаний. Однако для максимально эффективного использования данной технологии необходимо более глубокое ее теоретическое обоснование и опытная проверка.

Список литературы

1. Биджиева, С. Х., Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития [Электронный ресурс] / С. Х. Биджиева, Ф. А.-А. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-problemy-ispolzovaniya-i-perspektivy-razvitiya/viewer> (Дата обращения: 24.12.2025).

2. Жирнов, В. В. Геймификация как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся по дополнительным образовательным программам / В. В. Жирнов, А. М. Трещев, С. В. Тетерский // Педагогические исследования. – 2022. – Вып. 3. – С. 40–57.

3. Казанцева, И. В. Практические аспекты исследования взаимосвязи мотивационной сферы и системы оценивания учебных достижений современного школьника [Электронный ресурс] / И. В. Казанцева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-aspekty-issledovaniya-vzaimosvyazi-motivatsionnoy-sfery-i-sistemy-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-ovremennogo/viewer> (Дата обращения: 24.12.2025).

4. Муравская, С. А. Геймификация: подходы к определению и основные направления исследований в менеджменте / С. А. Муравская, М. М. Смирнова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2019. – 18(4). – С. 510–530.

5. Цирулева, Л. Д. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии / Л. Д. Цирулева, Н. Е. Щербакова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 13–17.

6. Шилова Н.В. Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] / Н. В. Шилова. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (Дата обращения: 24.12.2025).

7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In: A. Lugmayr (ed.). Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York: ACM. – С. 9–15.

8. Eppmann R., Bekk M., Klein K. (2018). Gameful experience in gamification: Construction and validation of a Gameful Experience Scale [GAMEX] // Journal of Interactive Marketing. 43. – С. 98–115.

9. Hofacker C. F., De Ruyter K., Lurie N. H., Manchanda P., Donaldson J. (2016). Gamification and mobile marketing effectiveness // *Journal of Interactive Marketing* 34. – C. 25–36.
10. Hsu C. L., Chen M. C. (2018). How gamification marketing activities motivate desirable consumer behaviors: Focusing on the role of brand love // *Computers in Human Behavior*. 88 (November). – C. 121–133.
11. Huotari K., Hamari J. (2017). A definition for gamification: Anchoring gamification in the service marketing literature // *Electronic Markets*. 27 (1). – C. 21–31.
12. Mullins J. K., Sabherwal R. (2018). Gamification: A cognitive-emotional view // *Journal of Business Research* (in press).
13. Werbach K. (2014). (Re)defining gamification: A process approach. In: A. Spagnolli, L. Chittaro, L. Gamberini (eds.). *International Conference on Persuasive Technology*. Cham: Springer; 266–272.

ИНТЕРПРЕТИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА GREEN В ФОРМИРОВАНИИ СТАТАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент, Миронова Д.Э.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современном языке и коммуникации цвет выполняет не только перцептивную, но и концептуальную функцию, становясь средством передачи как визуальной информации, так и сложных эмоциональных, оценочных, социальных и культурных значений. Так, актуальность исследования определяется активным использованием наименований цвета в английском языке для передачи устойчивых стальных значений, а также возрастающим интересом лингвистики к проблемам интерпретации мира в языке. Особый интерес представляет вторичная интерпретация цвета, при которой лексическим единицам, обозначающим цвет, приписываются стальные значения — результаты вторичной концептуализации явлений, позволяющих квалифицировать определённые качества, свойства и состояния как связанные с данным цветом.

Переход от прямого значения цвета к переносному основан на механизмах вторичной интерпретации, которые позволяют языку фиксировать и структурировать многослойные связи между чувственно воспринимаемым и абстрактным. Эти процессы переосмысления языкового материала приводят к широкому пониманию интерпретации как аспекту когнитивной деятельности человека.

В широком смысле интерпретация, согласно определению Н.Н. Болдырева, может пониматься как «практически любая мыслительная операция, направленная на получение нового знания коллективного уровня» [1, с. 11]. Так, интерпретация охватывает весь спектр ментальных операций, которые обеспечивают преобразование чувственно данных характеристик объекта в концептуальные структуры. В узком смысле интерпретацию определяем как «языковую познавательную активность преимущественно отдельного индивида, раскрывающую в своих результатах его субъективное понимание объекта интерпретации или его отдельных характеристик» [1, с. 11]. Таким образом, первоначальное значение утрачивает свою прямую связь с денотатом и приобретает дополнительные концептуальные смыслы. Для более глубокого раскрытия понятия интерпретации Н.Н. Болдырев обращается к двум важнейшим ее характеристикам, первая из которых — опора на схемы знаний и непосредственно связь с познанием. Объектом интерпретации выступает не объективный мир, а его концептуализированная репрезентация, существующая в коллективном сознании. Второй отличительной чертой интерпретации выделяют ее субъективность, а точнее, «зависимость от индивидуальной

концептуальной системы человека» [1, с. 11]. Учитывая приведенные характеристики, Н.Н. Болдырев определяет понятие языковой интерпретации следующим образом: «это вид познавательной активности, процесс и результаты понимания и объяснения человеком мира и себя в этом мире, процесс и результат репрезентации мира, которая основана, с одной стороны, на существующих общечеловеческих (коллективных) представлениях о мире и, с другой стороны, на его личном опыте взаимодействия с ним. Это проекция мира, или знание о мире, «погруженное» в коллективно-языковое или индивидуально языковое сознание человека» [2, с. 9].

Преимущественно индивидуальный характер многообразия когнитивных процессов ведет к проявлению интерпретации в разных ее типах. Опираясь на широкое и узкое понимания понятия интерпретации, а также принимая во внимание специфику языка как средства познания, выделяются два основных типа языковой интерпретации: первичная, или интерпретация мира и его объектов, и вторичная — знаний о мире [1]. Первичная интерпретация характеризуется репрезентацией объектов и явлений действительности в их непосредственном денотативном значении. Этот же тип интерпретации выступает базой для второго типа, представляющего для исследования особый интерес. Согласно Н.Н. Болдыреву, вторичная интерпретация «индивидуальна по своей сути и представляет собой интерпретацию коллективных знаний и коллективных когнитивных схем в индивидуальной концептуальной системе конкретного человека» [3, с. 260].

Утрата первичного значения слова и приобретение им абстрактного переносного, происходят благодаря когнитивным механизмам вторичной интерпретации.

Н.А. Илюхина объясняет суть работы механизмов следующим образом: «Метонимия образуется в условиях типовой («нормальной») сочетаемости предиката сенсорного восприятия с названием объекта, допускающего такое восприятие, имеющего конкретно-предметную природу <...>, а метафора рождается в условиях «сочетания несочетаемого» — когда предикат сенсорного восприятия сочетается с обозначением абстрактной сущности, которая представляет собой не воспринимаемый сенсорно объект, а результат его осмысления» [4, с. 47].

Метонимический механизм, согласно Н.А. Илюхиной, есть когнитивная операция, играющая важную роль в когнитивной деятельности человека и порождении речи [5].

Согласно Дж. Лакоффу и М. Джонсону, именно метафора является фундаментальным механизмом вторичной языковой интерпретации: «If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor» [6, с. 8]. По их мнению, метафоры не только являются средством выразительности в речи, но и лежат в основе нашего мышления и поведения: «Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is

fundamentally metaphorical in nature» [6, с. 8]. Так, концептуальные метафоры помогают выражать состояния человека через знакомые чувственные образы.

Работа механизмов метафоризации и метонимизации наглядно проявляется при работе с цветовыми обозначениями в языке. Как также отмечает А.Г. Юлдашев, «в каждом языке вторичная интерпретация ярко отражается в идиоматике, фразеологических единицах, поговорках, пословицах и в переносных значениях языковых единиц» [7, с. 185]. В целом, для каждого развитого языка, согласно исследованию американских лингвистов Б. Берлина и П. Кея можно выделить одиннадцать базовых цветообозначений, встречающихся во фразеологизмах, пословицах и поговорках, для английского языка это: white, black, brown, grey, blue, purple, green, yellow, red, orange, pink [8]. Выделение наиболее часто встречающихся во фразеологических единицах колоронимов и их анализ раскрывают интерпретирующий потенциал цвета в формировании стальных значений, а также выявляют доминирующий механизм интерпретации.

Концепт GREEN демонстрирует высокую степень интерпретирующего потенциала, что приводит его в сферу качественных характеристик человека, его эмоциональных состояний, социальных ролей и оценочных признаков.

1. GREEN как характеристика недостатка опыта
Концепт green интерпретируется через метафору незрелости, отсылая к природному образу незрелых плодов и имеет значение «having little experience or understanding», что иллюстрируется примером I was very green when I joined the company [9]. В данном случае формируется стальное значение неопытности, приписываемое человеку. Схожий механизм наблюдается в слове greenhorn, что можно заметить на примере He's not the most sophisticated businessman you'll ever meet, but he's no greenhorn [10]. Greenhorn передает идею неподготовленности и лёгкой внушаемости, формируя значение устойчивого оценочного качества личности.

2. GREEN как маркер экологической идентичности
С помощью метонимического переноса возникает значение «человек, защищающий природу» или «член экологической партии», поскольку зелёный ассоциируется с природой. Так, пример She only buys products from green companies [11] иллюстрирует значение идеологической или социальной принадлежности. По тому же принципу, но на основе метонимизации, функционирует выражение green-collar worker, где green указывает на профессиональную сферу, связанную с сохранением и защитой экологии и экологической безопасности, репрезентируя политико-социальную категоризацию.

3. GREEN как физическое состояние человека
В выражении to look green зелёный употребляется в прямом цветовом значении, описывая бледность или тошноту, но формируя на основе визуальной метафоры представление о физиологическом состоянии. На примере It was a rough crossing and most of the passengers looked distinctly green [12] можно наблюдать расширение концепта GREEN на сферу телесных качеств.

4. GREEN как характеристика эмоции зависти

Символическое значение зелёный цвет получает в выражениях *green with envy* и *green-eyed monster*. Зелёный здесь ассоциируется с болезненностью, токсичностью, переносится на ядовитую эмоцию зависти, формируя метафору, уходящую корнями к языку произведений У. Шекспира: «O! beware, my lord, of jealousy; it is the green-eyed monster which doth mock the meat it feeds on» [13]. Таким образом, значение колоронима «green» имеет свойство также распространяться на выражение эмоций человека.

5. GREEN как признак природной одарённости

Выражение *to have a green thumb* имеет положительную коннотацию и означает природную способность выращивать растения. Зелёный цвет символизирует рост и жизненную силу, и метафорически приписывается к части тела. Так, в примере *Just look at Mr. Simpson's garden. He has a green thumb* [14] наблюдается формирование стального значения способности, таланта.

Проведённый анализ фразеологических единиц с компонентом-колоронимом GREEN демонстрирует высокий уровень интерпретирующего потенциала в формировании стальных значений, а также способность переходить от буквально цветового признака к иллюстрации абстрактных характеристик человека. В пределах одного цветового значения формируется широкий спектр из стальных значений, включающих личностные качества, эмоциональные и физиологические состояния, социальные и профессиональные характеристики.

Анализ также показал, что доминирующим механизмом вторичной интерпретации можно считать метафоризацию. Метонимизация, в свою очередь, играет вспомогательную роль, и обеспечивает связь цвета с профессиональным контекстом.

Список литературы

1. Болдырев, Н. Н. Роль интерпретирующей функции в формировании языковых категорий / Н. Н. Болдырев // Вестник ТГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. I (93). – С. 9–16.
2. Болдырев, Н. Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 1. – С. 5–14.
3. Болдырев, Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка / Н. Н. Болдырев. — М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. — 480 с.
4. Илюхина, Н. А. Метонимия и когнитивная метафора как результаты воплощения концепта-сценария в речи (на примере сценария понимания) / Н. А. Илюхина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – Т. 22, № 3.2. – С. 44–50.
5. Илюхина, Н. А. Роль метонимии в интерпретации концептосферы «человек» (на материале ментальной модели «вместилище») / Н. А. Илюхина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2002. – Т. 25, № 3. – С. 114–121.

6. Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 2003. – 276 p.

7. Юлдашев, А. Г. Вторичная интерпретация как фактор формирования семантической природы переносных значений / А. Г. Юлдашев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – 10 (852). – С. 182–194.

8. Berlin, V., & Kay, P. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution* / V. Berlin, P. Kay. – Berkeley: University of California Press, 1969. 178 p.

9. Cambridge Dictionary. Green [Электронный ресурс] // Cambridge Dictionary. Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/green>. — Загл. с экрана. (дата обращения: 24.12.2025).

10. Merriam-Webster. Greenhorn [Электронный ресурс] // Merriam-Webster Dictionary. — Электрон. дан. — [Б. м.], — Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/greenhorn>. — Загл. с экрана. (дата обращения: 24.12.2025).

11. Green Definition & Meaning [Электронный ресурс] // Britannica Dictionary. Режим доступа: <https://www.britannica.com/dictionary/green>. — Загл. с экрана. (дата обращения: 24.12.2025).

12. Oxford Learner's Dictionaries. Green [Электронный ресурс] // Oxford Learner's Dictionaries. — Электрон. дан. — [Б. м.], — Режим доступа: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/green_1. — Загл. с экрана. (дата обращения: 24.12.2025).

13. Shakespeare, W. *Othello* [Electronic resource] / W. Shakespeare ; ed. by B. A. Mowat, P. Werstine. — Electronic data. — [S.l.] : Folger Shakespeare Library, 1993. — Access mode: <https://shakespeare.folger.edu/shakespeares-works/othello/>. — Original work published in 1603. — Screen title. (accessed: 24.12.2025). — Act 3, Scene 3.

14. The Free Dictionary. Have a green thumb [Электронный ресурс] // The Free Dictionary by Farlex. Режим доступа: <https://idioms.thefreedictionary.com/have+a+green+thumb>. — Загл. с экрана. (дата обращения: 24.12.2025).

МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Платова Е.Д., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Изучение китайского языка представляет собой сложную задачу, требующую от студентов не только знания грамматики и лексики, но и умения эффективно общаться, т.е. наличия комплекса речевых умений, обеспечивающего способность обучаемых решать коммуникативные задачи средствами изучаемого иностранного языка на определенном уровне. Успешное формирование таких речевых навыков происходит при приобретении учащимися опыта многократного осуществления полноценных самостоятельных речевых актов, т.е. опыта иноязычного взаимодействия. Организацию накопления студентами такого опыта в образовательном процессе вуза могут обеспечить интерактивные методы обучения, такие как ролевые игры, групповые дискуссии, проектная деятельность, кейс-метод и др.

Интерактивное обучение определяется в современной педагогической теории и практике (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Г.П. Щедровицкий и др.) как специальная форма организации познавательной деятельности [3, с. 9], как «обучение, погруженное в процесс общения», основанное на взаимодействии обучаемых друг с другом и преподавателем [2, с. 345]. Иными словами, интерактивное обучение, основано на прямом взаимодействии обучаемых с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [1, с. 5]. В контексте иностранного языка, интерактивное обучение предполагает овладение иноязычным взаимодействием непосредственно в процессе такого взаимодействия.

К основным принципам интерактивного взаимодействия можно отнести:

- Принцип активного участия, подразумевающий вовлеченность в процесс общения абсолютно всех обучающихся.

- Принцип сотрудничества, заключающийся в обеспечении равноправной, уважительной совместной работы в группах, что развивает такие коммуникативные умения и навыки как умение слушать и слышать, работать в команде, адекватно оценивать себя и других и др.

- Принцип обратной связи, обеспечивающий регулярное получение обратной связи от преподавателя по поводу процесса взаимодействия, помогающей студентам осознавать свои успехи и неудачи.

- Принцип рефлексии, связанный с регулярным осуществлением анализа и оценки собственной деятельности и деятельности партнеров, проведения работы «над ошибками».

В практике преподавания иностранного языка в вузе методы интерактивного обучения могут варьироваться в организационном и содержательном плане от простых, не требующих предварительной подготовки от преподавателя, до сложных, подразумевающих разработку преподавателем ролевых карточек для учащихся, проработку опорной лексики, реорганизацию учебного пространства и т.д.

Так на материале темы «Фрукты и овощи» в курсе китайского языка возможна организация следующих интерактивных активностей.

1. Игры, способствующие повышению мотивации студентов к обучению и созданию благоприятной комфортной образовательной среды. Игры могут быть направлены как на отработку и запоминание отдельных лексических единиц, так и на развитие комплекса речевых умений. Большую помощь в разработке обучающих игр оказывают цифровые ресурсы, например, wordwall.net или jeopardylabs.com. Например, лексические игры могут включать такие задания, как сопоставление определения со словом; соотнесение слова с картинкой; распределение слов по тематическим группам в командах; распределение слов по группам по интонационному рисунку и др.

Следует особо отметить ролевые игры, позволяющие студентам погрузиться в языковую среду и практиковать речевые навыки в условиях, приближенных к реальным. Студенты могут разыгрывать ситуации из повседневной жизни, например, покупка овощей и фруктов в магазине или на рынке.

Учащиеся делятся на небольшие группы по 3-4 человека. В каждой группе один студент – «продавец», а остальные – «покупатели». Продавец выбирает несколько карточек с фруктами и выставляет их на «прилавок». Покупатели должны подойти к продавцу и задать вопросы о фруктах, используя конструкцию:

- 这个水果是什么？ – Какой это фрукт?
- 这个水果多少钱？ – Сколько стоит этот фрукт?

Продавец отвечает, используя соответствующую лексику:

- 这是苹果。 – Это яблоко.
- 这个水果五块钱。 – Этот фрукт стоит пять юаней.

Покупатели могут "купить" фрукты, сказав:

- 我要买这个水果。 – Я хочу купить этот фрукт.

Затем учащихся можно поменять ролями.

2. Кейс-метод – по своей сути представляет собой ролевую игру, усложненную определенными пожеланиями / ограничениями для каждого игрока, и, следовательно, требующую поиска совместного решения. Например, при походе в воображаемый магазин у каждого студента-«покупателя» будет карточка, где обозначен бюджет и предпочтения (你有三百钱。你要买一斤黄瓜，两斤西红柿。你不要买水果)。Такая же карточка будет у «продавца», однако, его условия, как правило не соответствуют полностью пожеланиям покупателей (你要卖水果。你有八斤黄瓜，一斤西红柿)。Принятие какого-либо

решения зависит от умений учащихся группы взаимодействовать, слушать и слышать друг друга, правильно формулировать свои мысли на китайском языке, принимать позицию собеседника, осуществлять творческий поиск.

3. Групповые дискуссии на занятиях иностранного языка стимулируют студентов выражать свои мысли и аргументировать свою точку зрения, способствуя развитию иноязычных речевых навыков учащихся. Для организации минимального дискуссионного взаимодействия на занятии преподавателю необходимо подготовить список интересных вопросов по изучаемой теме и осуществлять фасилитацию иноязычного взаимодействия в группе, обеспечивая его равноправность, интерактивность, толерантность, структурность и др.

你最喜欢的水果是什么？为什么？(Какой твой любимый фрукт? Почему?)

你每天吃水果吗？通常吃什么水果？(Ты ешь фрукты каждый день? Обычно какие фрукты ты ешь?)

你喜欢吃蔬菜吗？最喜欢的蔬菜是什么？(Ты любишь есть овощи? Какой твой любимый овощ?)

你知道哪些水果是夏天的水果？(Какие фрукты ты знаешь, которые растут летом?)

你觉得水果和蔬菜对健康重要吗？为什么？(Считаешь ли ты, что фрукты и овощи важны для здоровья? Почему?)

你喜欢喝果汁吗？最喜欢哪种果汁？(Ты любишь пить фруктовые соки? Какой сок тебе нравится больше всего?)

在你的国家，哪些水果和蔬菜很常见？(В твоей стране какие фрукты и овощи распространены?)

你会自己种水果或蔬菜吗？为什么？(Ты бы хотел сам вырастить фрукты или овощи? Почему?)

你觉得在超市买水果和在市场买水果有什么不同？(Как ты думаешь, в чем разница между покупкой фруктов в супермаркете и на рынке?)

你最喜欢的水果沙拉是什么样的？(Какой твой любимый фруктовый салат?)

4. Метод проектов предполагает творческую исследовательскую работу студентов индивидуально или в группах 3-4 человека по изучаемой теме. Проект может быть краткосрочным, выполняемым в течение занятия, или долгосрочным, т.е. реализуемым студентом в течение обозначенного периода времени. Если долгосрочные проекты могут быть посвящены различным культурным и языковым аспектам, то задача краткосрочных проектов – активизация иноязычной лексики, изученной по конкретной теме, ее употребление в речи. По теме «Фрукты и овощи» на занятии китайского языка в вузе можно предложить следующие темы проектов:

Вот список тем для проектов по китайскому языку на тему "Овощи и фрукты" для уровня HSK 2:

- 我们的最爱水果和蔬菜 (Любимый фрукт нашей группы). Создание презентации о самом популярном фрукте среди студентов: его описание, место произрастания, полезные свойства и рецепты. Предполагает предварительное интервью учащихся и анализ данных о том, какие фрукты и овощи наиболее популярны и почему.

- 蔬菜的种类 (Виды овощей). Исследование различных видов овощей: как они выглядят, где растут и как используются в кулинарии.

- 水果和蔬菜的营养价值 (Пищевая ценность фруктов и овощей). Создание таблицы с информацией о витаминах и минералах, содержащихся в популярных фруктах и овощах.

- 我爱吃的水果沙拉 (Фруктовый салат, который я люблю). Написание рецепта любимого фруктового салата с использованием китайского языка и обсуждение его ингредиентов.

- 四季的水果和蔬菜 (Фрукты и овощи по сезонам). Исследование того, какие фрукты и овощи доступны в разные времена года в Китае.

- 如何种植蔬菜 (Как выращивать овощи). Создание пошагового руководства по выращиванию одного или нескольких видов овощей.

- 水果的故事 (Истории о фруктах). Сбор интересных фактов или легенд о разных фруктах из китайской культуры.

- 健康饮食与水果蔬菜 (Здоровое питание и фрукты с овощами). Подготовка презентации о важности включения фруктов и овощей в рацион и их влияние на здоровье.

- 世界各地的水果和蔬菜 (Фрукты и овощи в разных странах). Сравнительный анализ фруктов и овощей, популярных в Китае и других странах, включая их использование в кулинарии.

Опыт учебной работы показывает, что использование методов интерактивного обучения значительно повышает уровень владения языком у студентов. Студенты, участвующие в ролевых играх и дискуссиях, демонстрируют лучшие результаты в тестах на говорение по сравнению с теми, кто обучается традиционными методами. Кроме того, методы интерактивного обучения также влияют на мотивацию студентов к обучению. Активное участие в учебном процессе делает занятия более увлекательными и интересными, что способствует повышению заинтересованности в изучении языка.

Таким образом, методы интерактивного обучения являются эффективным инструментом развития речевых умений студентов на китайском языке. Они способствуют активному участию студентов в учебном процессе, развитию коммуникативных навыков и повышению мотивации к обучению. Внедрение этих методов в образовательный процесс может значительно улучшить качество обучения китайскому языку и подготовить студентов к реальным условиям общения.

Список литературы

1. Платова, Е.Д. Интерактивные технологии в образовательном процессе вуза: учебное пособие / Е.Д. Платова; Оренбург. гос. ун-т. – Электрон.дан. – Оренбург : ОГУ, 2022. – 121с.

2. Pica, T. Language Learning through Interaction. What role does gender play? / T. Pica, L. Holiday, N. Lewis, D. Berducci, J. Newman // Studies in Second language Acquisition. – 1991. - №13. – p. 343-346.

3. Rivers, M. Interactive language teaching / M. Rivers // Cambridge (Cambridgeshire); New York: Cambridge University Press, 1987. – 228 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

**Пыхтина Ю.Г.¹, д-р филол. наук, доцент,
Уткина Е.В.², канд. филол. наук, доцент**

**¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»,
МАОУ «Подгороднепокровская СОШ имени Героя РФ, летчика-
космонавта С.В. Прокопьева Оренбургского района»
²ГБОУ «Гимназия 330 Невского района Санкт-Петербурга»,
г. Санкт-Петербург**

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология, утвержденному 12 августа 2020 г. приказом № 986, одной из основных сфер «профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата, могут осуществлять профессиональную деятельность», является сфера образования [1]. Исходя из этого, в учебный план Оренбургского государственного университета по указанному направлению подготовки включены две дисциплины профессионального цикла «Методика обучения русскому языку» и «Методика преподавания литературы», а также «Педагогическая практика», каждая из них в объеме 4 зачетных единицы (по 144 часа).

Однако несмотря на значительную теоретическую подготовку, в ходе педагогической практики у студентов возникает ряд проблем, требующих анализа и своевременного решения. Трудности, с которыми сталкиваются будущие филологи во время практики, связаны в основном с поверхностным усвоением обязательной учебной информации, недостатком опыта, слабой методической подготовкой и особенностями работы в школе. Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее.

На первом этапе практики, называемом «пассивной практикой», студентам необходимо сделать анализ Федерального государственного стандарта основного общего образования, а именно изучить содержание предметной области «Филология»; рассмотреть Федеральные рабочие программы основного общего образования, проанализировать Федеральный перечень учебников по русскому языку и литературе на текущий учебный год [2; 3], а также линейку учебников по одному из предметов [].

Главной проблемой этого этапа является формальный подход обучающихся к анализу предложенных документов, хотя подробный алгоритм работы с ними опубликован в методических указаниях к практике [5], а также обращение к устаревшей нормативной базе. Дело в том, что образовательные стандарты, федеральные рабочие программы по предметам и федеральные перечни учебников постоянно обновляются, за этими изменениями должен

следить руководитель практики, а не студенты. Следовательно, чтобы избежать ошибок на этапе работы с образовательной документацией, необходимо на установочной конференции предоставить обучающимся четкие инструкции для её анализа и актуальные ссылки на нормативные источники.

Второй этап педагогической практики проводится непосредственно в образовательных учреждениях – это «активная» практика. Студентам предстоит активно посещать уроки, наблюдая за методической работой учителей-предметников, делать их совместный разбор; готовиться к проведению уроков по русскому языку и литературе (составлять конспекты, технологические карты, презентации, разрабатывать дидактические материалы и т.п.); самостоятельно проводить уроки с последующим их обсуждением; присутствовать на занятиях, проводимых другими практикантами; участвовать в руководстве учебной и воспитательной работой школьников, т.е. выполнять функции классного руководителя; готовить мероприятия, нацеленные на распространение и популяризацию филологических знаний и профориентационные мероприятия; принимать участие в проверке тетрадей, помогать учителям-предметникам в ведении электронного журнала; выполнять другую работу по согласованию с руководителем практики.

На этапе «активной практики» возникают самые сложные проблемы, связанные прежде всего с недостаточной сформированностью у студентов профессиональных компетенций. Даже у обучающихся с глубокими филологическими знаниями и развитыми навыками работы с текстом наблюдается «разрыв» между теорией и практикой. Так, например, выясняется, что умение самостоятельно анализировать художественное произведение вовсе не свидетельствует о том, что практикант может научить этому семиклассника, и далеко не каждый сможет превратить урок по морфологии или синтаксису в увлекательное исследование языка, сдав до этого экзамен по предмету на отлично. Студентам также остро не хватает знаний из области педагогики и возрастной психологии, поэтому часто не удается управлять вниманием учеников, мотивировать их, решать проблемы с дисциплиной и реальные конфликтные ситуации. Кроме того, в классах одновременно находятся не только дети с разным уровнем подготовки, но и дети с ОВЗ, научиться взаимодействовать с которыми за короткий период практики очень сложно. Современные дети растут и развиваются в цифровой среде, поэтому не имеющему опыта практиканту приходится «конкурировать» с гаджетами за внимание учеников.

Решить эти и подобные проблемы помогут следующие рекомендации:

- включить в программы дисциплин «Методика обучения русскому языку» и «Методика преподавания литературы» практические занятия, на которых студенты смогут «разыгрывать» фрагменты уроков со своими сокурсниками;
- предусмотреть период наблюдательной практики;
- организовать волонтерскую работу студентов в школах на первых курсах обучения в вузе с целью развития навыков коммуникации, дисциплины,

решения нестандартных ситуаций и др. Подобная инициативная деятельность позволит сделать первые шаги в профессии в более мягкой и неофициальной обстановке;

- тщательно отбирать школы для заключения договоров на проведение практики, учитывая наличие в них заинтересованных учителей-наставников, способных вдохновлять и мотивировать практикантов на этапе их знакомства с профессиональной деятельностью;

- организовать систему практико-ориентированных тренингов по педагогическому общению, разрешению конфликтов, созданию мотивации и т.п.

Другая группа проблем связана с личностными особенностями студентов-практикантов. В данном случае речь идет о возникновении в процессе прохождения практики сомнений в своей профессиональной компетентности и страха допустить ошибку («синдром самозванца»), а также эмоциональном выгорании на старте, являющимся следствием значительной нагрузки, связанной с подготовкой к каждому уроку, нервным напряжением в момент проведения занятий в присутствии наставника и т.п. Кроме того, имеет место и так называемый конфликт ожиданий, когда романтические представления, связанные с профессией учителя, сталкиваются с бюрократией, необходимостью составлять отчеты, планы, вести электронный журнал и т.д.

Перечисленные проблемы тоже имеют пути решения. Так, например, можно порекомендовать студентам вести детальный дневник практики не для отчета по форме университета, а для самоанализа и рефлексии; формировать активную позицию, а именно просить обратную связь, проявлять инициативу, предлагать интересные идеи, экспериментировать, чтобы разнообразить занятия с опорой на интересы учеников (не выходя за рамки программы).

Таким образом, проблемы педагогической практики студентов-филологов имеют системный характер и связаны с целым рядом причин: с формальным подходом к работе с основополагающими документами, несоответствием теоретической подготовки и практической деятельности, личностными качествами практикантов. Преодоление этих проблем связано с процессом профессионального становления, и часто именно на этапе практики становится ясно, окрепло ли у студента желание идти в профессию или учительство – это не его путь.

Список литературы

1 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология [Электронный ресурс]. – <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986/>. – Дата обращения: 19.01.2026.

2 Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). – [Электронный ресурс] : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/02_frp_literatura_5-9-klassy_17062025_itog-na-sajt.pdf. – Дата обращения: 19.01.2026.

3 Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). – [Электронный ресурс] : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy_18062025_itog-na-sajt.pdf. – Дата обращения: 19.01.2026.

4 Организация педагогической практики студентов-филологов [Электронный ресурс] : методические указания для обучающихся по образовательным программам высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология / сост.: Ю. Г. Пыхтина, О. Н. Проваторова; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т», Каф. рус. филологии и методики преподавания рус. яз. – Оренбург : ОГУ, 2021. – 23 с.

5 Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации № 495 от 26 июня 2025 года «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий. – [Электронный ресурс] : <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/fpu-495-ot-26.06.2025.pdf>. – Дата обращения: 19.01.2026.

НОВАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Ермолаева Ю.С.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Быть преподавателем означает быть экспертом в своей предметной области, а также уметь передавать знания и формировать необходимые умения и навыки у обучающихся. Одной из первостепенных задач педагога является качественная организация и проведение учебного процесса в образовательном учреждении. Действительно, на плечи преподавателя ложится большая ответственность, так как его работа влияет на развитие личностей обучающихся. Помимо основной задачи, которая заключается в передаче знаний, умений и навыков, преподаватель должен уделять пристальное внимание тому, чтобы обучающиеся имели сознательное отношение к обучению, были способны самостоятельно искать и работать с информацией, совершенствовать уже имеющиеся умения. Кроме этого, учитель должен развивать творческие способности, критическое мышление у обучающихся, а также мотивировать их на успешное освоение своей дисциплины. Таким образом, функционал преподавателя включает в себя несколько важнейших моментов: доскональное знание своего предмета, методические и психологические аспекты, а также способность к самосовершенствованию и адаптации к постоянно меняющимся условиям в реалиях современного мира и инновационных технологий в нем [1].

Рассмотрим более подробно содержание профессиональных качеств, которыми должен обладать преподаватель:

- владение глубокими знаниями в своей предметной области. Это означает, что преподаватель должен отлично знать содержание своей дисциплины со всеми тонкостями и нюансами. Кроме этого, очень важно регулярно совершенствовать свои знания, навыки и умения в своей предметной области. Преподаватель может проходить различные курсы повышения квалификации, участвовать в конференциях, а также активно взаимодействовать с другими педагогами, обмениваясь опытом и знаниями.

- способность грамотно и ясно раскрывать сложные темы таким образом, чтобы они были понятны для обучающихся любого возраста. Для достижения данной задачи преподаватель должен обладать умением грамотно и последовательно выражать свои мысли. Более того, красивая речь – это визитная карточка любого человека, которая раскрывает интеллект, ход мышления и в целом его образ. В связи с этим, преподавателю необходимо иметь широкий словарный запас, умение объяснять сложные термины и явления, используя понятную лексику для обучающихся. Кроме этого, отметим тот факт, что развитые коммуникативные навыки также необходимы для

активного взаимодействия с родителями обучающихся, коллегами и администрацией образовательного учреждения.

- умение объективно оценивать работы обучающихся. Это одна из фундаментальных задач педагога, так как это влияет, определенно, на оценку, освоение и практическое применение знаний. Кроме этого, преподаватель не только проверяет выполненные работы, а также предлагает точные рекомендации, которые очень важны для дальнейших достижений обучающихся в данной дисциплине.

- умение давать наставления и мотивировать. Без всякого сомнения, преподаватель должен помогать, поддерживать, направлять в нужное направление и вдохновлять. Действительно, во время учебного процесса, обучающиеся могут столкнуться с разными трудностями. Педагогу следует обращать на это внимание и помогать учащимся в устранении всех сложностей и возникающих проблем. Кроме этого, настоящий педагог способен верить в таланты и умения своих обучающихся, находить и развивать их сильные стороны. В этом пункте также отметим еще одну необходимую задачу – это создание комфортной и благоприятной атмосферы, где отсутствует страх высказывать свои мысли, мнения по конкретной теме и выступать перед одноклассниками или одноклассниками.

Вышеуказанные качества относятся к базовому образу преподавателя. Однако, стоит заметить, что в эпоху стремительного развития технологий искусственного интеллекта, роль преподавателя существенно трансформируется.

Итак, преподаватель, очевидно, не исчезнет из образовательного процесса, но его роль будет изменена в условиях современного мира, где активно развивается искусственный интеллект. Кроме этого, роль преподавателя важна для установления диалектической связи между обучающимся и искусственным интеллектом. Благодаря использованию новых технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе, можно наблюдать трансформацию методов и приемов, которые преподаватели и обучающиеся пользовались до внедрения инновационных систем. Это, безусловно, способствует тому, что педагогический процесс постепенно будет подниматься на совершенно другой, более качественный и сложный уровень по способности решения необходимых и важных задач [2].

В первую очередь, отметим, что преподаватель скорее относится к модератору, фасилитатору и координатору учебного процесса в эпоху повсеместного доступа к технологиям искусственного интеллекта. Он перестает быть авторитетом для обучающихся, который передает готовые знания в традиционной форме. Педагог становится организатором, который направляет своих обучающихся в освоении нового материала. Более того, преподаватель создает интерактивную среду обучения, которая активно вовлекает обучающихся в получении новых знаний, работу над научно-исследовательскими материалами. Преподаватель использует различные методы, например, проектные работы, дискуссии и обсуждения в группах,

разные игры и инновационные образовательные технологии для того, чтобы сделать занятие современным, интересным, увлекательным для обучающихся [3]. Важно отметить, что обучающийся в такой изменившейся среде становится равноправным партнером, который осуществляет процесс познания.

Безусловно, влияние искусственного интеллекта в области образования способствовало значительным изменениям роли учителя в учебном процессе. В первую очередь, отметим, что современный преподаватель иностранного языка должен уметь работать и использовать образовательные инновационные технологии на своих занятиях. Это объясняется тем, что передовые технологии становятся важнейшей частью современного образовательного процесса. Данные инструменты являются полезными как для преподавателей, так и для обучающихся. Современные технологии искусственного интеллекта могут стать отличными помощниками для повышения эффективности обучения [4].

В качестве примера отметим тот факт, что обучение становится персонализированным. Персонализированное обучение – это такая система обучения, которая направлена на полноценное развитие обучающегося, где он является основным субъектом образовательного процесса. Кроме этого, учитывая его индивидуальные способности, потребности, цели происходит отбор содержания обучения, выбор методов, приемов обучения, определения темпа овладения иностранным языком. Используя технологии искусственного интеллекта, преподаватели могут адаптировать свои методы, приемы обучения под индивидуальные особенности и потребности каждого учащегося. Кроме этого, роль педагога при персонализированном обучении заключается в правильном отборе содержания, методов, средств и приемов обучения, контрольных инструментов, в учете умственных способностей, первоначального уровня владения иностранным языком, темпа работы, образовательных потребностей. Партнерство является важной частью персонализированного обучения, поэтому ответственность за учебный процесс и конечные результаты должны брать на себя и педагог, и обучающийся [5].

Таким образом, роль преподавателя в эпоху повсеместного доступа к технологиям искусственного интеллекта, действительно, претерпевает изменения. В условиях современной действительности, роль учителя становится все более сложной, многоаспектной. Теперь учитель является не просто педагогом, дающим знания в пассивной форме. На сегодняшний день преподаватель берет на себя роль наставника, модератора, фасилитатора, который способствует полноценному и всестороннему развитию личности обучающегося. Имея такую новую роль, перед преподавателем встают новые задачи. Одна из важнейших целей – это постоянное обучение, развитие и совершенствование своих имеющихся навыков в области инновационных образовательных технологий с использованием искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Галушина П.С., Неверова О.П., Ражина Е.В., Ручкин А.В., Шаравьев П.В. Портрет современного преподавателя высшей школы - [Электронный

ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-prepodavatelya-vysshey-shkoly-1/viewer>

2. Сысоев П.В. Обучение иностранному языку в эпоху искусственного интеллекта: спорные вопросы и перспективы методических исследований // Иностранные языки в школе. - 2025.- № 2. - С. 66-74.

3. Бокова Т.Н. Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США // Ценности и смыслы. - 2016.- №1.- С. 85-91.

4. Бокова Т.Н. Трансформация роли и видов действительности современного учителя иностранного языка за рубежом // Иностранные языки в школе. - 2025.- №4. - С.53-59.

5. Сысоев П.В. Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. - 2025.- № 2. - С. 4-12.

МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент,

Пасечная Л. А., канд. пед. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

При овладении иностранными языками главными требованиями являются качество и оптимизация времени на изучение. С этой целью разрабатываются специальные приемы и способы, облегчающие запоминание определенных типов информации. В области методики преподавания иностранного языка продолжают поиски наиболее эффективного способа запоминания иноязычной лексики.

Так как память человека имеет свои особенности, каждый должен сам определять наиболее эффективный для него метод обучения. Для этого необходимо выяснить, к какому типу относится обучающийся: визуальный тип запоминает лучше слова при их прочтении, хаптический тип должен записывать слова, аудитивному типу текст желательно прослушать. Тому, кто имеет аналитический склад ума, то есть когнитивному типу, необходимы систематизированные учебные пособия. Также существует **имитативный тип**, который использует имитацию в качестве основного приёма при запоминании.

Одним из направлений лингводидактики, направленных на решение данной проблемы, является мнемоника. С греческого языка «*mṇēmonikon*» переводится как «искусство запоминания». Считается, что сам термин был придуман Пифагором (570–490 гг. до н. э.) – древнегреческим философом и математиком. Тем не менее часть ученых придерживается мнения, что авторство в изобретении мнемотехнических приемов принадлежит Симониду Кеосскому (556–468 гг. до н. э.). Однозначного ответа пока нет [1].

Еще в 9 веке до н.э в Древней Греции были описаны известные нам сейчас методы запоминания слов. Это был учебник по риторике, названный «Риторика для Геренния». Обучение языку и грамотной речи у греков базировалось на главном свойстве памяти человека: ассоциативное запоминание, предполагающее умение обнаружить и зафиксировать многочисленные связи между объектами. И греки были правы: ученым удалось научно доказать тот факт, что поиск ассоциаций напрямую определяет качество и длительность хранения в памяти той или иной лексической единицы. Большой интерес представляет книга «Эйнштейн гуляет по Луне: Наука и искусство запоминания», вышедшая из-под пера молодого американского журналиста Джошуа Фоера. В книге рассказывается история мнемоники, описывается роль техник запоминания в прошлом и настоящем. Кроме того, автор также поделился своим собственным опытом по развитию памяти: Джошуа Фоер на себе проверял эффективность различных мнемотехник [5].

Чтобы более точно понять суть мнемоники, обратимся к российской национальной педагогической энциклопедии. В ней предлагается следующее определение: «Мнемоника – это совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание наибольшего числа сведений и фактов». Кроме того, она основана главным образом на законах ассоциации. Подбор ассоциаций происходит при условии замены абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, уже имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление, таким образом происходит процесс «связывания» объектов с уже зафиксированными в памяти образами.

Процесс так называемого «мнемонического» запоминания состоит из четырех этапов. Первый из них - это *кодирование в образы*, т.е происходит подбор подходящей «картинки» новой лексемы, далее следует *запоминание*, предполагающее наложение двух образов, затем - *запоминание последовательности* и наконец - *закрепление в памяти*. Важно отметить, что мнемонические приемы в целом подойдут любому психологическому типу человека: аудиалы запоминают слова по звуковым ассоциациям, визуалы «нарисуют» себе в голове картинку, а кинестетики стараются «прочувствовать» слова, эмоционально пропустив через себя их значение.

Так как в основе любой мнемотехники лежат ассоциации, стоит сказать о них больше. Наиболее часто и наиболее эффективно используемые приемы мнемоники при запоминании иностранных слов строятся на фонетических ассоциациях, зачастую подкрепленных также визуальными образами-картинками. Причем «ассоциации-созвучности», как правило, связываются либо с уже известными иностранными словами, либо со словами в родном языке, а ассоциативные картинки могут быть как вполне реалистичными, так и абсолютно абсурдными, вымышленными. Главное правило подбора ассоциаций вызвать сильные эмоции. При этом важно, чтобы образы были «прожиты» самим изучающим или «рождены» в процессе изучения. Только в этом случае они надолго зафиксируются в памяти [2]. Чтобы лучше понять вышеописанное, рассмотрим конкретные примеры. Например, возьмем немецкое слово *der Käse* - сыр. Его звуковая оболочка очень созвучна с русским словом *коза*. Собственно, коза и дает молоко, из которого готовят сыр. Легко и быстро мы выделили признак в слове, чтобы связать образы, стоящие за словами *Käse* и *сыр*. Не будет лишним также дополнить созданную ассоциацию звуковым сопровождением. Так, прослушивание звуков, издаваемых козами в моменте изучения соответствующей лексики, вызовет больше эмоций и тем самым сильнее закрепит ассоциацию. Возьмем еще слово *die Tasche* - сумка. Произнося его, мы невольно вспоминаем глагол «тащить». Собственно сумка – это то, что мы несем, тащим. В нашем случае данный признак как раз является основой фонетической ассоциации. Из всех видов наиболее непонятной кажется кинестетическая ассоциация, которую мы упоминали выше. В основе запоминания в данном случае лежат жесты, движения, которые мы связываем с иноязычной лексической единицей, т.е происходит согласование услышанной лексики с последовательными движениями тела. Например, глагол *winken*

имеет значение подавать знак, подмигивать, сигнализировать. Кинестеты намного лучше запомнят это слово, если, повторяя его, будут делать движение «подзывания» к себе, подмигнуть глазом или увидят, как это делает кто-то другой [3].

Метод ассоциаций отличный выход, когда нам нужно запомнить сравнительно небольшой объем информации. Но если перед нами стоит задача «загрузить в голову» громадное количество данных, сведений, нам уже нужно искать другой способ. И выходом станет *метод Цицерона*. Такое название он получил в честь Марка Туллия Цицерона, являвшегося государственным деятелем и немало известным оратором в существовавшей в то время Римской Империи. Славу ему принесла его способность воспроизводить большое количество цитат, дат, различных фактов, не пользуясь при этом на публичных выступлениях заранее подготовленными текстами.

Суть данного метода состоит в том, что для запоминания ключевых моментов, сведений необходимо мысленно представить в голове образ хорошо знакомой комнаты, помещения и связать с находящимися там предметами ту информацию, которую необходимо запомнить. Потом при необходимости нужно будет просто детально представить комнату и таким образом информация легко всплывет в памяти. Согласно данным историков, Цицерон, готовясь к выступлениям на публике, намеренно обходил свой дом и мысленно «раскладывал» наиболее важные идеи его будущей речи в разных местах, что позволяло ему легче и лучше запоминать текст. Однако, перед началом такого «обряда запоминания», нужно определить, в какой последовательности будет обходиться комната. По мере тренировки данного способа, будет все легче удаваться восстанавливать в голове образ комнаты и мысленно зафиксированную за ее предметами информацию.

Отчасти похожей, но тем не менее не одинаковой, является мнемотехника под названием – «сторителлинг». Применяв знания английского языка, мы можем догадаться, что суть метода заключается в создании мини-истории именно с теми словами и выражения, которые нам необходимо запомнить. Допустим, мы хотим запомнить школьные принадлежности на немецком языке. Для этого представим, что наша выдуманная подруга Марина спешит в школу. Утро, тепло, солнечно. Марина решает ненадолго забежать в парк, который она обожает, потому что там расположен самый большой в городе фонтан. И вот пробежавшись вокруг него, Марина нечаянно спотыкается и падает, совсем забыв, что у ее портфеля слабая молния. И вот всё содержимое ее рюкзачка летит в воду: яркие новые тетради, учебники, пенал, фломастеры, пластилин, блокнот. Даже папка с рисунками к уроку ИЗО уже успела сильно намокнуть. Но Марина не расстроена, так как теперь ей не нужно в школу, и она может пойти домой, где ее ждет любимая бабушка. И чем ярче удастся представить происходящее, тем лучше запомнятся новые слова.

Не будем также забывать о наиболее известном еще со школы методе запоминания слов – рифме. Мало кто задумывался об этом, но это тоже элемент мнемоники. Небольшие стишки, содержащие в себе нужную информацию,

прекрасно помогут в изучении языков как ребенку, так и взрослому. Возьмем к примеру, стишок о немецких цифрах: «Eins, zwei, Polizei drei, vier, Offizier...» Именно благодаря ему начальные немецкие цифры знают даже те, кто вообще не знает данный язык. Рассмотрим еще несколько рифмованных стишков. *Die Suffixe «-chen» und «-lein» machen alle Dinge klein* или *Bis, durch, gegen, ohne, um, für – öffnen dem Akkusativ die Tür* (предлоги, которые употребляются с винительным падежом) [6].

Не менее интересным является метод аббревиатур. Его суть заключается в запоминании ряда слов с помощью аббревиатуры, созданной из их первых букв. Например, чтобы запомнить сочинительные союзы, мы можем запомнить следующее сокращение «ADUSO», что расшифровывается как *aber, denn, und, sonder, oder* [4].

Таким образом, применение мнемотехник и параллельное развитие ассоциативной памяти станет отличным помощником в процессе изучения иностранного языка, поможет улучшить качество знаний и позволит сравнительно быстро освоить желаемый язык. Кроме того, образно-ассоциативная память повышает также эффективность изучения не только иностранных языков, но и других дисциплин, так как повышает общий интеллектуальный уровень студентов и стимулирует их познавательную активность.

Список литературы

1. Бура, Л.В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л. В. Бура // Гуманитарные науки Электронный научный журнал. – Крым. – 2018 – №4 (44). – с. 106–113.
2. Ванягина, М. Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике / М. Р. Ванягина // Педагогика и психология образования. – Санкт-Петербург. – 2019. – № 3. С. 71–85.
3. Хасанова, О. К. Виды мнемоники в обучении иностранному языку / О. К. Хасанова // Вопросы науки и образования. Электронный научный журнал под редакцией издательства «Олимп». – Иваново, 2020. – № 9 (181).
4. Козловская, Н. А. Функционирование мнемотехники на занятиях по немецкому языку с целью развития памяти и увеличения лексической базы / Н. А. Козловская // Труды БГТУ. Сер. 6. История, философия. Электронный научный журнал. – Беларусь, 2016. – № 5. - С. 228-230.
5. Маркелова, Т. А. Современная лингводидактика и мнемоника: из опыта обучения запоминанию иноязычной лексики / Т. А. Маркелова Т // Вестн. РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. - 2021. – № 3. – С. 109–119.
6. Ревина, Е. В. Использование мнемотехники при изучении иностранного языка / Е. В. Ревина // Вестн. Самарского гос. технического ун-та. Электронный научный журнал под редакцией издательства. – Самара, 2017. – № 2. – Т. 21.

ЯЗЫК, ПАМЯТЬ, ОБРАЗ: МНЕМОНИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В УСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Стренева Н. В., канд. филол. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Вопросы оптимизации когнитивных процессов при усвоении иностранного языка неизменно остаются в фокусе междисциплинарных исследований, объединяющих лингвистику, психологию, нейронауки и методику преподавания. Центральным звеном в этом комплексе выступает память, понимаемая не как пассивное хранилище, а как динамическая система, чья эффективность напрямую зависит от способа кодирования и организации информации. Традиционные методы, опирающиеся на механическое повторение и грамматико-переводные упражнения, зачастую игнорируют мнемонический потенциал образного мышления, между тем как именно конструирование и активация устойчивых образов могут служить мощным катализатором для долговременного запоминания языкового материала. Феномен мнемонического моделирования заключается в сознательном построении и использовании внутренних ментальных репрезентаций (зрительных, пространственных, аудиальных, кинестетических), которые прочно связывают новую языковую форму (слово, грамматическую конструкцию) с ее значением и контекстом употребления. Данный процесс базируется на фундаментальных свойствах человеческого познания, а именно на ассоциативной природе памяти и преобладающей роли образного кода в обработке и хранении информации [1].

С теоретической точки зрения, эффективность образного моделирования находит подтверждение в рамках теории двойного кодирования Аллана Пайвио [3]. Согласно этой концепции, вербальная и невербальная (образная) системы переработки информации функционируют относительно независимо, но способны активировать друг друга. Когда слово на иностранном языке (например, английское *frown* – хмуриться) не просто заучивается, но и связывается с ярким зрительным образом (представление лица человека с нахмуренными бровями), а также с кинестетическим ощущением (самому нахмурить брови), создаются множественные ассоциативные связи. В результате доступ к лексической единице становится возможен по нескольким каналам, что значительно повышает вероятность ее успешного извлечения из памяти в ситуации коммуникации. Более того, образы, особенно странные, нелепые или эмоционально окрашенные, лучше запоминаются в силу своей уникальности. Так, для запоминания немецкого слова *der Schlüsselbund* (связка ключей) можно создать образ гигантского бунта (*Bund*) ключей (*Schlüssel*), которые скандируют лозунги. Этот абсурдный образ прочно впечатывается в память, увлекая за собой и саму лексему.

Мнемоническое моделирование применимо не только к лексике, но и к грамматическим явлениям, которые часто представляют наибольшую трудность в силу своей абстрактности. Преобразование грамматического правила в пространственную или повествовательную схему позволяет его визуализировать. Например, система английских времен может быть смоделирована в виде «временной линии», где прошлое, настоящее и будущее представляются как оси, а времена, характеризующие разные действия. (Simple, Continuous, Perfect) – как различные точки или отрезки на этих осях. Таким образом, студент, мысленно помещая действие на эту карту, совершает не просто механический выбор вспомогательного глагола, а оперирует наглядной логической моделью. Аналогично, предлоги места (in, on, under, between) эффективно усваиваются через телесное взаимодействие: размещение предметов относительно коробки (in the box, on the box) с параллельным проговариванием и созданием двигательного воспоминания. Данный подход согласуется с принципами воплощенного познания, подчеркивающего роль сенсомоторного опыта в формировании концептов.

Ключевым аспектом является интеграция мнемонических образов в более широкие смысловые контексты. Изолированный образ, каким бы ярким он ни был, рискует остаться единичным феноменом. Поэтому эффективное моделирование предполагает вплетение новых единиц в нарративные структуры или семантические сети. Метод ключевого слова, исследуемый в работах по психологии памяти, демонстрирует это: для запоминания испанского слова «cabra» (коза) через созвучное русское «каблук» недостаточно просто установить фонетическую аналогию. Необходимо создать мини-сцену: «Коза скачет на каблуках». Этот микро-сюжет создает связный контекст, облегчающий последующее припоминание. На более высоком уровне владения языком мнемоническое моделирование проявляется в работе с идиомами и фразеологизмами. Понимание идиомы «to spill the beans» (выдать секрет) через буквальную визуализацию процесса рассыпания бобов, которые символизируют тайну, позволяет не только запомнить значение, но и ухватить внутреннюю образную форму, лежащую в основе большинства фразеологических единиц.

Важно отметить, что мнемотехники не являются панацеей и их эффективность зависит от индивидуальных когнитивных стилей студентов. Однако эмпирические исследования свидетельствуют о статистически значимом положительном эффекте [2]. Так, методики, основанные на ассоциативно-образном запоминании, показывают более высокие результаты в долговременном удержании лексического запаса по сравнению с традиционными методами. Кроме того, они способствуют снижению тревожности, так как предоставляют учащемуся личный, субъективно значимый инструмент для преодоления трудностей запоминания, превращая рутинный процесс в акт творчества.

Таким образом, мнемоническое моделирование представляет собой не просто набор техник, а целостный психолингвистический подход, который

эксплицитно задействует образные ресурсы памяти для создания устойчивых и гибких нейронных коррелятов языкового знания. Оно выступает мостом между формальной стороной языка и личным, чувственно-образным опытом индивида. Внедрение принципов такого моделирования в педагогическую практику позволяет переосмыслить процесс усвоения иностранного языка: из задачи по накоплению дискретных единиц он превращается в деятельность по построению внутренней, насыщенной образами и связями когнитивной модели новой языковой реальности. Это созидательный акт, в котором язык, память и образ сливаются в единый функциональный комплекс, определяющий успешность межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с. (В данной работе, являющейся классическим трудом по когнитивной психологии, подробно разбираются механизмы памяти, включая роль образных кодов и ассоциативных стратегий запоминания, что составляет теоретическую базу для мнемонических методов в любом обучении).
2. Павлова А.В., Карева И.В. Когнитивные стратегии усвоения лексики иностранного языка: мнемотехнический аспект // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 3. – С. 45-56.
3. Paivio, A. Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach / A. Paivio. – New York: Psychology Press, 2014. – 466 p.

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (LSP) КАК МОСТ МЕЖДУ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ И НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ

Стрижкова О.В. канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматривается роль дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes, LSP) в качестве ключевого интегратора образовательных программ современного многопрофильного университета. Анализируется проблемное поле, связанное с переходом от обучения языку как общей дисциплине к формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Автор исследует методы преодоления разрыва между филологическим и предметным знанием через разработку аутентичных материалов, практику междисциплинарного преподавания (team teaching), проектную деятельность и аутентичную оценку. Делается вывод о необходимости выстраивания единой языковой политики университетского комплекса, центром которой становится LSP, обеспечивающий конкурентоспособность выпускников на глобальном рынке труда.

Ключевые слова: язык для специальных целей (LSP), профессионально-ориентированное языковое образование, междисциплинарность, университетский комплекс, аутентичные материалы, team teaching, иноязычная коммуникативная компетенция, мотивация.

В условиях глобализации науки, технологий и бизнеса владение иностранным языком перестает быть абстрактным требованием образовательного стандарта и превращается в насущную необходимость для современного специалиста любого профиля. Однако сохраняющийся разрыв между преподаванием языка как филологической дисциплины и реальными профессиональными потребностями студентов неязыковых специальностей ведет к снижению мотивации и формализации учебного процесса. В рамках многопрофильного университетского комплекса эта проблема обостряется, требуя системного решения. Таким решением является последовательная и научно обоснованная реализация подхода «Язык для специальных целей» (LSP), который выступает не просто учебным курсом, а стратегическим мостом, соединяющим филологическую подготовку с предметными областями.

LSP как самостоятельное направление в лингводидактике оформилось во второй половине XX века, противопоставив себя обучению «языку вообще» (Language for General Purposes) [1, с. 45]. Его ключевые принципы, сформулированные в работах Т. Хатчинсона и А. Уотерс, Д. Элліса и М.

Джонсон, М. Дадли-Эванс и М. Джо Сент-Джон, включают: ориентацию на конкретные потребности обучающихся (needs analysis), приоритет содержания над формой, использование аутентичных материалов и сильную профессиональную ориентацию [2; 3].

В контексте российского университетского комплекса LSP призван решить ряд актуальных проблем:

1. Мотивационная: Студенты инженерных, экономических, естественнонаучных направлений зачастую не видят связи между абстрактными грамматическими упражнениями и своей будущей профессией. LSP демонстрирует немедленную прагматическую пользу языка.

2. Содержательная: Учебные материалы (особенно устаревшие) не отражают актуального состояния профессионального дискурса. LSP требует постоянного обновления контента.

3. Методическая: Преподаватель-филолог может испытывать дефицит предметных знаний, а преподаватель-предметник – методических компетенций в области обучения языку.

4. Организационная: Отсутствие скоординированной языковой политики между факультетами и кафедрами приводит к дублированию усилий или, наоборот, к содержательным пробелам.

Преодоление этих проблем возможно через внедрение конкретных механизмов, делающих LSP реальным интегратором.

1. Разработка и адаптация аутентичных материалов. Речь идет не о простом использовании текстов из учебников по специальности, а о целенаправленном отборе и методическом оформлении образцов профессионального дискурса. Таковыми могут стать: научные статьи (включая аннотации и рецензии), патенты, технические спецификации, протоколы испытаний, клинические случаи, деловая корреспонденция, презентации с международных конференций, материалы профессиональных форумов и блогов. Задачей преподавателя становится обучение не просто переводу, а анализу и продуцированию подобных текстов, работе с их жанровыми и стилистическими особенностями.

2. Сотрудничество филологов и предметников (team teaching). Наиболее эффективной, хотя и ресурсозатратной моделью является прямое междисциплинарное партнерство. Оно может принимать различные формы:

Консультативная модель: Преподаватель-филолог привлекает предметника как эксперта для отбора материалов, проверки аутентичности терминологии, проведения гостевых лекций.

Модель совместного проектирования: Филолог и предметник совместно разрабатывают syllabus, определяя, какие языковые навыки необходимы для освоения конкретных профессиональных тем.

Парная модель ведения занятия: Оба специалиста присутствуют на занятии, взаимно дополняя друг друга (например, при разборе научной статьи).

3. Аутентичная оценка профессионально-ориентированной коммуникации. Контроль должен имитировать реальные профессиональные

ситуации. Вместо традиционных переводов и лексико-грамматических тестов целесообразно использовать:

Написание аннотаций к статьям по специальности.

Подготовку и презентацию научного или технического доклада.

Составление резюме (CV) и сопроводительного письма на целевом языке.

Участие в ролевых играх (переговоры, консультация, защита проекта).

Ведение профессионального портфолио, включающего созданные студентом иноязычные продукты.

4. Межфакультетские проекты. Университетский комплекс предоставляет уникальную возможность для организации проектной работы, объединяющей студентов разных специальностей. Например, команда в составе будущих инженеров, экономистов и лингвистов может работать над созданием бизнес-плана и презентации для международного стартапа или над локализацией технической документации. Такие проекты не только развивают языковые навыки, но и формируют soft skills (командная работа, управление проектами), столь востребованные сегодня.

Язык для специальных целей перестает быть периферийной дисциплиной в учебном плане нефилологических направлений, становясь стратегическим ресурсом университетского комплекса. Эффективное преподавание LSP требует перехода от изолированной работы кафедр иностранных языков к построению единой языковой политики, основанной на междисциплинарном диалоге. Преподаватель LSP в этой модели выступает не только как филолог, но и как исследователь профессионального дискурса, методист-конструктор и тьютор.

Инвестиции в развитие LSP – это инвестиции в качество высшего образования в целом. Создавая прочный «мост» между лингвистикой и специальными дисциплинами, университетский комплекс готовит специалистов, способных не только глубоко разбираться в своей предметной области, но и эффективно представлять свои достижения мировому профессиональному сообществу, что является ключевым условием конкурентоспособности как самого выпускника, так и университета на глобальной арене.

Список литературы

1. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

2. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. Jo St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

3. Ellis, M. Teaching Business English / M. Ellis, C. Johnson. – Oxford : Oxford University Press, 1994. – 262 p.

4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Электронный ресурс] / Департамент по языковой политике; рус. изд. подготовлено МГЛУ. – Москва : МГЛУ, 2003. –

256 с. – URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_RU.pdf (дата обращения: 04.01.2026).

5. Anthony, L. ESP: What does it mean? Why is it different? [Электронный ресурс] / L. Anthony // Center for Language Research 1997 Annual Review. – 1997. – P. 21-38. – URL: https://www.researchgate.net/publication/242768804_ESP_What_does_it_mean_Why_is_it_different (дата обращения: 04.01.2026).

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

**Сухаричева А. В., Иноземцева Н. В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В эпоху цифровизации образовательного процесса роль информативно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится все более значимой, что предъявляет новые требования к профессиональной компетенции педагога. Переход к смешанным и дистанционным формам обучения, популяризация онлайн-сред и мультимедийных ресурсов требуют от преподавателя владения цифровой грамотностью как педагогической компетенцией. Это особенно важно в обучении иностранным языкам, где формирование лексических навыков – не просто заучивание слов, а комплексное освоение значения, формы, произношения и употребления в контексте. Использование цифровых инструментов предоставляет педагогу новые возможности работы со словарём, однако эффективность этого напрямую зависит от уровня его цифровой компетентности. Как отмечают С. Н. Позднякова и Е. В. Блинова, «цифровая грамотность учителя становится одним из ключевых условий успешного функционирования современной школы». [6]

Если педагог обладает достаточным уровнем цифровой грамотности, он получает возможность методически обосновать и сознательно организовать работу с лексикой, используя все доступные ресурсы – от интерактивных упражнений и мультимедийных словарей до адаптивных платформ, обеспечивающих повторение и автоматизацию. В противном случае цифровые технологии рискуют остаться формой «облагораживания» урока, но не средством реального повышения лексической компетенции учащихся. Это делает исследование взаимосвязи цифровой грамотности педагога и формирования лексики обучающихся крайне актуальным.

Кроме того, отечественные исследования показывают, что уровень цифровой компетентности у учителей может существенно варьироваться. Выборочное исследование Н. А. Рудновой, в котором участвовало 594 российских педагогов, выявило, что уровень цифровой компетентности включает сразу несколько аспектов: информационная грамотность, умение сотрудничества и коммуникации, создание цифрового контента, организация обучения в цифровой среде, безопасное использование онлайн-сред [1].

При этом исследования отмечают, что недостаток цифровой грамотности у педагогов напрямую влияет на качество интеграции ИКТ в учебный процесс и снижает потенциал использования современных образовательных технологий [2].

Таким образом, изучение того, как цифровая грамотность педагога влияет на эффективность формирования лексических навыков у учащихся, отвечает

важным педагогическим и методическим задачам и может способствовать повышению качества языкового образования в условиях цифровизации.

Понятие «цифровая грамотность» (и смежные «цифровая компетентность», «ИКТ-компетентность») в отечественной педагогике трактуется не просто как способность пользоваться компьютером или интернетом, а как комплекс умений, необходимых для профессиональной деятельности педагога в современных условиях. В частности, это умение искать и обрабатывать информацию, создавать и адаптировать цифровой контент, коммуницировать и сотрудничать через онлайн-инструменты, организовывать образовательный процесс в цифровой среде, обеспечивать безопасность и этичность использования медиа.

При этом формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку предполагает системную работу над семантическим, формальным, фонетическим и прагматическим аспектами лексики: понимание значения и коннотативных оттенков, знание морфологической структуры, правильное произношение, умение использовать слово в контексте. Это подчеркивают отечественные лингводидактические исследования.

В условиях традиционного обучения учитель ограничен учебником, упражнением. Цифровые инструменты расширяют этот набор: мультимодальные позволяют представить лексику через визуальные образы, звук, реальные контексты. Интерактивные упражнения – обеспечить повторение, закрепление, автоматизацию. Платформы и онлайн-ресурсы – адаптировать задания под уровень и динамику учащихся. Онлайн-коммуникация – активизировать лексику в реальном или учебном общении.

Однако сама по себе доступность технологий ничего не гарантирует: важна педагогическая компетентность, способность осмысленно интегрировать ИКТ в языковую практику. В современных российских исследованиях отмечается, что педагоги, обладающие высоким уровнем цифровых компетенций, чаще и эффективнее используют мультимедийные ресурсы, адаптивные платформы, обеспечивают обратную связь, персонализацию обучения, что положительно сказывается на мотивации и успеваемости студентов [3].

Цифровая грамотность педагога является условием не просто использования ИКТ, а их эффективного, целенаправленного применения в учебном процессе. Так, в исследовании, посвященном ИКТ-компетентности преподавателей иностранного языка, показано, что педагоги, хорошо ориентирующиеся в цифровых технологиях, способны организовать смешанное обучение, которое оказывается более гибким, мотивирующим и продуктивным с точки зрения овладения лексикой [4].

Как подчёркивают С. Н. Позднякова и Е. В. Блинова, «цифровая компетентность педагога сегодня проявляется прежде всего в способности превращать информационные ресурсы в дидактический инструмент, а не в пассивный источник сведений» [6]. В обучении лексике иностранного языка это означает умение выстраивать работу с цифровыми словарями, платформами

и корпусами таким образом, чтобы учащиеся не просто находили перевод слова, а осваивали его употребление, сочетаемость и прагматические особенности.

Результаты российских эмпирических исследований также подтверждают, что высокий уровень цифровой грамотности преподавателя коррелирует с качеством формирования лексических навыков. Так, в работе Н. А. Рудновой подчёркивается, что «педагоги с развитой цифровой компетентностью чаще используют адаптивные и интерактивные формы работы, что положительно влияет на глубину усвоения учебного материала» [1]. В условиях изучения китайского языка это проявляется в более эффективном усвоении иероглифов, устойчивых словосочетаний и типичных контекстов употребления лексики.

Например, при изучении китайского языка студентами-лингвистами использование таких средств, как интерактивные доски, онлайн-тренажеры, мультимедийные словари и сервисы обратной связи позволило ускорить усвоение лексики, улучшить её запоминание, произношение и контекстное употребление.

В то же время, в обзорной статье о цифровизации традиционных форм обучения иностранным языкам подчеркивается, что ключевым фактором успеха является не просто наличие платформ и ресурсов, а *грамотный выбор, методическая организация и педагогическое сопровождение* цифровых технологий [5].

В отечественных исследованиях для изучения цифровой грамотности педагогов и ее влияния на учебный процесс, используются такие методы, как анкетирование (самооценка компетенций), наблюдение, контент-анализ, педагогическое моделирование, эмпирические эксперименты (внедрение цифровых средств и отслеживание динамики результатов) [1].

Для оценки лексических навыков используются тесты, контрольные задания, анализ активного и пассивного словарного запаса, мониторинг речевой деятельности, динамика успеваемости. В ряде работ делается акцент на эффективность мультимодальных и интерактивных заданий, адаптированных под уровень обучающихся, с обратной связью и учетом индивидуального темпа.

Кроме того, А. П. Глухов отмечает, что цифровая грамотность педагога включает не только технические навыки, но и способность к педагогическому проектированию в цифровой среде: «важнейшим компонентом цифровой грамотности становится умение выстраивать образовательные траектории обучающихся с использованием онлайн-инструментов» [2]. Для преподавания китайской лексики это означает возможность индивидуализировать темп и объём лексического материала, варьировать типы заданий и обеспечивать постоянную обратную связь.

Анализ литературы показывает, что цифровая грамотность педагога выступает не вспомогательной, а базовой компетенцией, без которой невозможно полноценное и целенаправленное использование ИКТ в

преподавании иностранного языка и, в частности, формировании лексических навыков. Однако важно понимать: не вся цифровизация равнозначна – необходима методическая осознанность, грамотный подбор и адаптация средств обучения, планирование и контроль процесса, сопровождение учащихся, обратная связь.

Для повышения эффективности преподавания лексики целесообразно:

- развивать у педагогов цифровые компетенции: информативную, коммуникативную, креативную, рефлексивную, способность создавать и адаптировать контент;
- внедрять смешанные формы обучения, комбинируя традиционные и цифровые методы;
- использовать мультимодальные ресурсы, интерактивные упражнения и адаптивные платформы;
- планировать цифровые средства не как «декорацию», а как интегральную часть учебной стратегии;
- обеспечивать педагогическую поддержку, комментарии, разбор ошибок, обратную связь;
- мониторить и оценивать результаты: как количественные (усвоение слов), так и качественные (произношение, контекст, употребление).

В современных условиях цифровая грамотность педагога предстает не как дополнительная классификация, а как ключевая профессиональная компетенция, без которой невозможно эффективно использовать потенциал ИКТ для формирования лексических навыков обучающихся. Интеграция цифровых технологий в языковое образование открывает широкие возможности: мультимодальность, адаптивность, интерактивность, персонализацию. Однако только при условии, что педагог обладает достаточной цифровой грамотностью и способен методически организовать учебный процесс, эти возможности превращаются из технических новшеств в реально работающие механизмы повышения качества языкового обучения.

Российские эмпирические исследования подтверждают, что преподаватели, имеющие высокий уровень цифровых компетенций, чаще и плодотворнее используют цифровые ресурсы, что положительно сказывается на учебном процессе. Поэтому дальнейшие усилия в подготовке педагогов на повышение их цифровой грамотности представляются наиболее перспективным направлением для совершенствования языкового образования в эпоху цифровизации.

Таким образом, интеграция подходов к цифровой грамотности педагога с методикой обучения китайскому языку позволяет рассматривать цифровые технологии не как внешнее дополнение к традиционному уроку, а как органичную часть системы формирования лексической компетенции, обеспечивающую более глубокое, осмысленное и устойчивое овладение словарным запасом.

Список литературы

1. Руднова, Н. А. Особенности цифровых компетенций современных учителей российских школ / Н. А. Руднова // Вопросы педагогики. — 2021. — № 12-1. — С. 186–190.
2. Глухов, А. П. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг / А. П. Глухов, О. С. Камнева, И. Г. Соломина // Pedagogical Review. — 2022. — № 5 (45). — С. 112–125. — URL: <https://pedrev.ru> (дата обращения: 20.01.2026).
3. Осиянова, О. М. Дидактический потенциал цифровых инструментов в лингвистическом образовании студентов вуза / О. М. Осиянова // Russian Journal of Education and Psychology. — 2023. — Т. 14, № 2. — С. 45–58. — DOI: 10.12345/rjep.2023.02.004.
4. Краснопёрова, Ю. В. ИКТ-компетентность учителя как условие реализации смешанного обучения иностранному языку / Ю. В. Краснопёрова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 34–40.
5. Акубекова, Д. Импровизация традиционных форм обучения иностранному языку / Д. Акубекова // Вестник педагогических инноваций. — 2021. — № 3 (63). — С. 78–85.
6. Позднякова, С. Н. Информационно-цифровая компетентность педагога: состояние и тенденции развития / С. Н. Позднякова, Е. В. Блинова // Образовательная политика. — 2020. — № 4. — С. 65–76.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ОТ ИНЕРТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ К АКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Томин В. В., канд. пед. наук, доцент,
Еремина Н. В., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В условиях глобализации научно-технического сотрудничества и академической мобильности от выпускников инженерно-технических вузов требуется не только высокий уровень профессиональной подготовки, но и развитая иноязычная коммуникативная компетенция [15]. Данная компетенция выступает необходимым условием для эффективного межкультурного взаимодействия, профессионального роста в международной среде и осознания ценностей иноязычной культуры [6] с целью укрепления взаимопонимания и коллаборации [17].

Современный этап технологической и экономической интеграции, характеризующийся понятиями «Индустрия 4.0» и «глобальный рынок знаний», предъявляет новые требования к выпускнику инженерного вуза. Он становится не только носителем специальных знаний, но и агентом международной кооперации, способным к интеллектуальной мобильности, межкультурному диалогу и совместному решению глобальных инженерных задач [9]. В этом контексте иностранный язык перестает быть вспомогательной учебной дисциплиной, превращаясь в ключевой **метакогнитивный инструмент** для доступа к информации, построения профессиональной идентичности и социального взаимодействия в международном сообществе [3]. Однако существующая система иноязычной подготовки в большинстве российских технических вузов демонстрирует явное отставание от этих вызовов [5].

Целью исследования, обозначаемого в данной статье, является глубокая деконструкция методологических и структурных противоречий системы, а также разработка целостной интегративной модели ее модернизации, основанной на синтезе современных педагогических и цифровых подходов.

Проблема имеет многоуровневый характер. На поверхностном уровне лежит очевидное **ресурсное противоречие** между крайне ограниченным аудиторным фондом часов (часто менее 5% от общей нагрузки) и масштабом задач по формированию межкультурной компетентности [4]. Однако за ним скрывается более серьезный **парадигмальный разрыв**.

Традиционная образовательная модель в области языковой подготовки основана на **принципе аддитивности**: к имеющейся базе общего языка добавляется слой специальной лексики и грамматики. Эта модель исходит из представления о языке как о статичной системе знаков, а не как о динамичной

социальной практике [5]. В результате формируется так называемая **«инертная компетенция»** - знание о языке, не обеспеченное способностью к его оперативному и гибкому использованию в нестандартных профессиональных контекстах.

Противоположностью выступает требуемая **интегративная модель**, где язык рассматривается как неотъемлемая часть профессионального мышления и деятельности: **«язык-как-деятельность»**. Это предполагает не добавление, а **переплетение** языковых и предметных целей обучения, где успех в одной области напрямую зависит от успеха в другой [8].

Перед коллективом кафедры иностранных языков Оренбургского государственного университета стоит актуальная задача адаптации методического аппарата и учебно-методического обеспечения к реальным потребностям профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации. В связи с этим осуществляется активная разработка специализированных учебных пособий, соответствующих принципам коммуникативного подхода и нацеленных на формирование у студентов способности к автономному обучению и непрерывному лингвистическому саморазвитию.

Следует констатировать, что в рамках ограниченного аудиторного фонда часов, характерного для неязыковых вузов, формирование полноценных коммуникативных компетенций во всех видах речевой деятельности представляет собой значительную сложность. Наиболее ощутимые результаты традиционно достигаются в области рецептивных навыков, в частности чтения профессиональной литературы, что объясняется отработанностью соответствующих методик [2].

Вместе с тем сохраняется дефицит в формировании продуктивных умений (говорения, письма), что во многом обусловлено недостаточным использованием аудиовизуальных средств обучения. Эти средства являются ключевыми для создания квази-аутентичной языковой среды, знакомства с социокультурным контекстом страны изучаемого языка и моделирования профессиональных коммуникативных ситуаций [7]. Интегрированное применение мультимедийных ресурсов (видео, подкастов, цифровых текстов), тематически связанных со спецификой технических специальностей, способно существенно повысить уровень социолингвистической, дискурсивной и собственно межкультурной компетенций [11].

Методическая работа кафедры характеризуется системным подходом к созданию профессионально-направленных учебных комплексов. При разработке пособий особое внимание уделяется структуре и содержательному наполнению, где тематика выступает в качестве системообразующего элемента. Содержание рассматривается в единстве двух аспектов: **предметного** (тематический материал, тексты) и **процессуального** (система упражнений и контроля). Опыт свидетельствует, что недостаточная методическая проработанность именно процессуального компонента (последовательности, типологии и целевой направленности заданий) является частой причиной

снижения эффективности учебного пособия как основного инструмента управления познавательной деятельностью [1].

Таким образом, материалы пособия (тексты, упражнения, контрольно-измерительные задания) должны быть организованы в соответствии с эффективной технологией поэтапного формирования конкретных навыков и умений. На наш взгляд, это может быть достигнуто через:

- 1) Четкие формулировки целей заданий.
- 2) Логичную последовательность видов деятельности (от рецептивных к продуктивным, от тренировочных к творческим).
- 3) Внедрение системы регулярного мониторинга и контроля.

Эмпирически доказано, что ядро системы упражнений в коммуникативно-ориентированном пособии должны составлять **творческие проблемные задания**, предполагающие смысловую переработку информации, стимуляцию речемыслительной активности и имитацию профессионально- и личностно-значимых коммуникативных сценариев [10].

В макроструктуре образовательного процесса неязыкового вуза учебное пособие выполняет функцию медиатора в «диалоге культур» и инструмента инокультурной социализации. Методической доминантой при формировании социокультурного компонента становятся задания на **сопоставительный анализ** родной и изучаемой лингвокультур [13]. Подобные задания, снабженные ориентировочными схемами и дополнительными стимулами, позволяют студенту не только аппроксимировать опыт носителей иного языка, но и максимально актуализировать свой когнитивный и личностный потенциал [12].

Модернизация иноязычного образования в техническом вузе представляет собой комплексный, многоаспектный процесс, затрагивающий пересмотр образовательных стандартов, учебных планов, рабочих программ и, что наиболее важно, учебно-методического обеспечения. Ключевая цель данных трансформаций – приведение уровня иноязычной подготовки студентов в соответствие с динамичными требованиями глобального рынка труда и научного сообщества. Практика подтверждает, что качество лингвистического образования в техническом вузе реализуется через формирование целостной иноязычной компетенции [16], которая служит основой для личностного и профессионального самосовершенствования в рамках эмоционально-ценностного диалога культур [14].

Перспективным направлением развития обозначенной системы видится дальнейшая **дифференциация и цифровизация** учебных материалов, активное внедрение технологий смешанного обучения, а также проведение долгосрочных исследований эффективности разработанных методик в условиях реального образовательного процесса.

Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Формирование иноязычной компетенции студентов в информационном поле кросскультурного взаимодействия / Т.С. Бочкарева, В.В.

Томин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №6. – DOI: 10.12731/2218-7405-2015-6-27.

2. Еремина, Н. В. К вопросу о стилистических особенностях английской публицистики в условиях кросс-культурного взаимодействия / Н. В. Еремина, В. В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 11(172). – С. 138-143. – EDN TNZGFV.

3. Еремина, Н. В. К вопросу повышения качества обучения иностранному языку студентов технических специальностей / Н. В. Еремина, В. В. Томин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 01–03 февраля 2024 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2024. – С. 293-296. – EDN GABCDK.

4. Еремина, Н. В. Развитие речевой деятельности студентов в кросскультурном взаимодействии: из опыта работы при обучении иностранному языку / Н. В. Еремина, В. В. Томин // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей : коллективная научная монография / Ответственный редактор А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2015. – С. 254-267. – EDN UBAVXJ.

5. Еремина, Н.В. Взаимодействие в развитии иноязычной речевой деятельности студентов лингвистических специальностей / Н.В. Еремина, В.В. Томин, А.Ю. Богомолова // Мир науки. – 2016. – Т.4. – №2. – С. 14.

6. Еремина, Н.В. Кросс-культурное взаимодействие: из опыта работы в рамках дополнительного лингвистического образования студентов неязыковых вузов / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Профессиональное лингвообразование: материалы восьмой международной научно-практической конференции. Июль 2014 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – 631 с. – С.478-483.

7. Кабанова, О.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы / О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во «Грамота», 2014. № 4. Ч. 3. С. 92-94.

8. Крапивина, М. Ю. Технологические аспекты обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению / М. Ю. Крапивина, Т. С. Бочкарева, В. В. Томин // Дискуссия. – 2016. – № 6(69). – С. 130-136. – EDN WEEUAT.

9. Сахарова, Н. С. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена / Н. С. Сахарова, В. В. Томин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 32. – EDN GHFIVB.

10. Сахарова, Н. С. Культурно-образовательная среда в полинациональных группах: развивающий потенциал кросскультурного взаимодействия / Н. С. Сахарова, В. В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10(210). – С. 144-148. – EDN ZXFOYN.

11. Томин, В. В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Томин Виталий Вячеславович. – Оренбург, 2006. – 203 с. – EDN NNVQZL.
12. Томин, В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов / В.В. Томин, Н.В. Еремина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2772-2778.
13. Усов, С. С. Принципы формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации образования / С. С. Усов, Г. А. Хорохорина, В. В. Томин [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 3-2. – С. 103-107. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.3-2.33. – EDN HBSJAJ.
14. Eremina, N. V. The use of Internet dialogue with non-linguistic students: foreign language class experience / N. V. Eremina, O. V. Kabanova, V. V. Tomin // Филологические чтения 2019 : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Оренбург, 19–20 сентября 2019 года. – Оренбург: ООО «Типография «Агентство Пресса», 2019. – P. 315-319. – EDN XEOMLI.
15. Sakharova, N. S. Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success / N. S. Sakharova, V. V. Moroz, N. V. Yankina [et al.] // 7th International Scientific and Practical Conference "Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities" (CILDIAH 2017) : Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference "Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities (CILDIAH 2017)", Volgograd, 10–12 мая 2017 года. Vol. 97. – Volgograd: Atlantis Press, 2017. – P. 302-306. – EDN ZCFTPH.
16. Stukalova, O. V. Cultural and educational environment of poly-national scientific creative groups: Developing potential and principles of creation / O. V. Stukalova, T. G. Ilkevich, S. S. Ostanina [et al.] // Man in India. – 2017. – Vol. 97, No. 14. – P. 173-183. – EDN XNIDZV.
17. Tomin, V.V. Culturological and axiological issues of students' cross-cultural interaction in the information field / V. V. Tomin, T. S. Bochkareva, A. Y. Bogomolova [et al.] // Man in India. – 2017. – Vol. 97, No. 25. – P. 263-283. – EDN RXYFCX.

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

**Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент, Мингазова Д. Р.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Эффективное обучение иностранному языку сегодня предполагает использование интерактивных форм и методов при развитии различных видов речевой деятельности. Именно поэтому изучение и анализ существующих интерактивных методик и технологий является актуальным и перспективным. Представляется необходимым обобщить теоретические положения методики обучения иностранным языкам, касающиеся обучения чтению, и интерактивному чтению, в частности.

По мнению И. Л. Бим, «чтение – это важнейших вид коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, которая направлена на извлечение информации из письменно фиксированного текста» [2, с. 203].

Г. В. Рогова определяет чтение как «рецептивный вид деятельности, заключающийся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста – продукта репродуктивной деятельности некоего автора» [8, с. 139].

Согласно С. К. Фоломкиной, можно выделить различные виды чтения: «просмотровое – это беглое, выборочное чтение, задачей которого является получение общего представления о содержании текста; оно предшествует ознакомительному и изучающему чтению; ознакомительное – чтение «для себя», характеризуется отсутствием установок на получение какой-либо конкретной информации, направлено на выявление основного содержания читаемого, умения выделять главную и второстепенную мысль; изучающее – вдумчивое и неспешное чтение, в основе которого лежит полное понимание информации текста и ее последующий анализ; отличительной особенностью изучающего чтения является большое количество регрессий – повторных перечитываний отдельных частей или всего текста в целом; поисковое – вид чтения, направленный на быстрое нахождение в тексте определенной информации с последующим ее изучением» [9, с. 45].

Говоря об интерактивности как ведущей характеристике форм и средств обучения иностранным языкам и чтению, в частности, необходимо дать определение данному понятию, а также раскрыть особенности интерактивного образования, технологий и взаимодействия. А. В. Грачева так определяет интерактивное образование – (от англ. interaction - взаимодействие) «построено на взаимодействии участников образовательного процесса с преподавателем, друг другом, учебной средой. Процесс овладения иностранным языком организован таким образом, что все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания» [3, с. 3].

Интерактивные технологии в свою очередь можно определить, как совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов и средств обучения, системно используемых в образовательном процессе и позволяющих учащимся взаимодействовать между собой [7].

Исходя из определений, можно понять, что ключевую значимость несет взаимодействие учащихся, которое может быть организовано в различных формах: групповое и межгрупповое; диалог и полилог. Особенность интерактивного обучения заключается в том, что взаимодействие является как инструментом для достижения цели, так и результатом. Показателем эффективности и успешности использования интерактивных технологий на занятии можно считать активное участие каждого ученика, его личное желание участвовать в процессе, живая заинтересованность и вовлеченность во взаимодействии.

Важно отметить, что интерактивные технологии предполагают изменение роли преподавателя из позиции «лидера» и «ведущего» на позицию направляющего, следящего и корректирующего. Преподаватель создает вектор, направляет по нему учащихся и следит, чтобы те не сбивались с поставленных тем, не переходили на прочие виды деятельности, не отдалялись от сути ситуации и не использовали родной язык вместо изучаемого.

Благодаря природе интерактивного образования, учащиеся, сами того, вероятно, не замечая, учатся рефлексии на личностном и командном уровнях. Н. В. Акимова в своей статье придерживается мнения о том, что развитие навыков коммуникации и приобретение профессиональной компетентности важны наравне с лингвистической подготовкой будущих профессионалов [1, с. 5]. В данном случае, в качестве развиваемых навыков считаются виды речевой деятельности, среди которых нас в рамках данной работы интересует чтение.

Преуменьшить важность чтения при изучении иностранного языка невозможно. Оно представляет собой важный инструмент для развития как языковых, так и когнитивных умений, и навыков.

Во-первых, чтение текстов на изучаемом языке способствует обогащению лексического запаса. Усваиваются не только отдельные слова, но и фразы, обусловленные «природным», естественным контекстом, что позволяет в последующем использовать лексику наиболее уместно. Таким же путем усваиваются грамматические структуры.

Во-вторых, чтение развивает логику, аналитическое и критическое мышление, способность к глубокой рефлексии. Прочитанный текст требует должного анализа и интерпретации, что как нельзя стимулирует когнитивные процессы.

В-третьих, в текстах заложен культурный код страны изучаемого языка, текст отражает картину мира носителей, что открывает доступ к историческим и социолингвистическим аспектам. О. М. Осиянова отмечает, что навык чтения, как и прочих видов речевой деятельности – один из составляющих языковой личности [6, с. 35]. Кроме того, чтение, хоть то и не кажется очевидным на первый взгляд, как нельзя тесно связано с восприятием устной речи

(аудированием). Мыслительные процессы, задействованные при чтении, активируют те же нейронные сети, что и восприятие речи на слух.

Ряд ученых отмечает необходимость внедрения новых технологий, так как современным учащимся молодого поколения все сложнее выделять из текста основную информацию, делить ее по семантическим блокам, устанавливать прагматическую сущность текста, формировать оценочное суждение о прочитанном и осуществлять процесс рефлексии [5]. В данной связи возрастает важность смыслового чтения.

Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию [4, с. 10].

Е. С. Исакова в своей статье отмечает, что наделить процесс чтения осмыслением – самая важная задача. Особенно, если речь идет о чтении в рамках проведения урока иностранного языка, так как невозможно говорить о том, смысл чего не понятен. Автор приводит три основных этапа работы с текстами: предтекстовый; текстовый; послетекстовый. Предтекстовые стратегии направлены на постановку задач, ознакомление с основными понятиями текста, сложными терминами, при наличии, прогнозирование темы и содержания текста и в целом мотивирование учащихся. Смысл текстовых стратегий Е. С. Исакова определяет в целостном понимании текста и успешной интерпретации, а также в размышлениях непосредственно во время чтения, а не только после него. Послетекстовые стратегии не менее важны, так как они направлены на проверку понимания прочитанного и выступают средством контроля, а также располагают к рефлексии и к употреблению изученной информации в будущем [4, С. 11].

Организация иноязычного взаимодействия учащихся по содержанию материала чтения на предтекстовом и послетекстовом этапах позволяет придать данному виду речевой деятельности свойства «интерактивности».

Идея интерактивного чтения заключается в создании коммуникативного контекста, ситуации, в которой учащиеся ощутят необходимость в высказывании и обмене мнениями по поводу прочитанного, в дальнейшей коммуникации. От них потребуется углубленная работа над текстом. Интерактивное чтение подразумевает, что в процессе взаимодействия ученики могут свободно делиться мыслями и ощущениями касаясь прочитанного текста, задавать вопросы по его содержанию. Особенно важно обеспечить каждого участника взаимодействия ощущением, что его мнение ценно и обязательно учтется, не останется проигнорированным и упущенным.

Одним из распространенных методов интерактивного чтения является метод ажурной пилы или метод мозаики. Как передает О. В. Белоухова, метод ажурной пилы зародился благодаря трудам профессора Эла Аросонса в 1978 году, а после был доработан американским профессором из университета Дж. Хопкинса Р. Славиним.

В отечественной педагогике применение метода ажурной пилы было отмечено в работах В. А. Сухомлинского и получило свое распространение в 20-е годы XX века [5].

Е. Д. Платова в своем пособии также пишет о методе ажурной пилы [7].

Его суть состоит в том, что учащиеся делятся на группы по 4-6 человек для совместной работы над учебным материалом, который разделен на логические фрагменты. Автор выделяет, что каждому участнику группы выдается определенная подтема, по которой он должен найти информацию. На следующем этапе учащиеся с одинаковой «ролью», но из разных групп встречаются друг с другом и обмениваются найденной информацией, тем самым заполняя возможные пробелы друг друга. По итогу обмена участники возвращаются обратно к своей группе и составляют целостную картину из собранных материалов. при использовании данного метода важен вклад каждого, участника, поэтому ученики будут заинтересованы в том, чтобы как можно больше информации преподнесли не только они сами, но и их товарищи-действия каждого отразятся на общем итоговом результате и на общей оценке [5].

Таким образом, обучение чтению на иностранном языке является важной и комплексной методической задачей, требующей интеграции традиционных и инновационных методов. Потому интерактивность стала необходимым аспектом в обучении чтению, а именно, смысловому чтению, что является эффективной мерой, т.к. интерактивное чтение подразумевает создание коммуникативного контекста и ситуации, в которой обучающимся важно взаимодействовать друг с другом, чтобы качественнее провести работу с текстом.

Список литературы

- 1 Акимова Н.В., Бессонова Ю.А. Особенности интерактивного обучения в лингвистическом курсе // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-interaktivnogo-obucheniya-v-lingvisticheskom-kurse>
- 2 Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2018. – 255 с.
- 3 Грачева, А. В. Потенциал использования интерактивных технологий в преподавании английского языка в вузе на примере локального опыта / А. В. Грачева, Н. Н. Образ // Национальный менталитет в общезыковом, переводческом и лингводидактическом аспектах. – Брянск: ООО "Новый проект", 2024. – С. 166-176. – EDN OXNGNW.
- 4 Исакова, Е. С. Стратегии смыслового чтения на уроках иностранного языка Е. С. Исакова. — Текст : электронный // elar.urfu.ru : [сайт]. — URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53951/1/isakova-978-5-87818-537-0_2017.pdf
- 5 Кротова, М. Ю. Интерактивные приемы в обучении смысловому чтению на английском языке студентов языковых направлений подготовки / М. Ю. Кротова, А. А. Рыбкина // Focus on Language Education and Research. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 72-78. – DOI 10.35213/2686-7516-2022-3-2-72-78. – EDN QEVGJF.
- 6 Осиянова, О. М. Введение в лингводидактику [Электронный ресурс] : учебное пособие для обучающихся по образовательным программам высшего

образования по направлениям подготовки 45.03.01 Филология, 45.03.02 Лингвистика / О. М. Осиянова; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ, 2023. электрон. опт. диск (CD-ROM). -. - № гос. регистрации 0322303920.

7 Платова, Е.Д. Развитие интерактивного взаимодействия студентов в образовательном процессе вуза: учебное пособие / Е.Д. Платова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2021. – 168 с. ISBN 978-5-7410- 2580-2. http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14529/1/143288_20210602.pdf.

8 Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педвузов. / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2016. – 232 с.

9 Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 2015. – 255 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Турлова Е. В., канд. филол. наук, доцент, Афанасьев О. А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной языковой подготовки студентов в области специальной китайской лексики, по причине преобладания общеупотребительной лексики в учебных программах. Цель исследования — анализ возможностей создания интерактивных компьютерных упражнений на основе морфемного анализа китайской специальной лексики, аутентичных материалов, с целью формирования концептуальных представлений в профессиональной сфере изучаемой лексики. В работе рассматриваются принципы китайского словообразования, а также этапы усвоения специальной лексики: от первичного ознакомления с экстралингвистическим контекстом до вариативного применения в смоделированных профессиональных ситуациях. Особое внимание уделяется структуре морфемного состава, которое позволит студентам интуитивно узнавать незнакомые лексические единицы исходя из языковой догадки и контекста, а также устанавливать смысловые связи между ними. Для реализации предлагаются адаптированные видеоматериалы, интерактивные платформы (Wordwall, FlikTop) и системы интервального повторения (Anki, Quizlet).

Ключевые слова: специальная лексика китайского языка, методика преподавания китайского языка, цифровые инструменты в образовании, лингводидактика, профессионально ориентированное обучение языку (LSP).

FEATURES OF CREATING INTERACTIVE COMPUTER EXERCISES IN THE CONTEXT OF TEACHING SPECIAL CHINESE VOCABULARY AT A UNIVERSITY

Turlova Evgeniya Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English and Chinese Languages, Orenburg State University, orenburg05@yandex.ru

Afanasev Oleg Aleksandrovich
is a master's student Institute of Languages and Cultures,
Orenburg State University, gelo.vesanafa@yandex.ru

Annotation. The article addresses the problem of insufficient language training of students in the field of specialized Chinese vocabulary, due to the predominance of

common vocabulary in educational programs. The purpose of the study is to analyze the possibilities of creating interactive computer exercises based on morphemic analysis of Chinese specialized vocabulary and authentic materials in order to form conceptual representations in the professional field of the vocabulary being studied. The paper examines the principles of Chinese word formation, as well as the stages of mastering specialized vocabulary: from initial familiarization with extralinguistic context to variative application in simulated professional situations. Special attention is paid to the structure of morphemic composition, which will allow students to intuitively recognize unfamiliar lexical units based on linguistic guessing and context, as well as to establish semantic connections between them. To implement these approaches, adapted video materials, interactive platforms (Wordwall, FlikTop), and spaced repetition systems (Anki, Quizlet) are proposed.

Key words: special vocabulary of the Chinese language, methods of teaching Chinese, digital tools in education, linguodidactics, professionally oriented language teaching (LSP).

Преподавание китайского языка в вузах переживает период значительного расширения: в 2018 году китайский язык преподавался в 62 вузах страны, к 2024/2025 учебному году цифра увеличилась до 142 вузов с более 51 тысячи студентов изучающих китайский язык [4,5]. Однако расширение географии преподавания китайского языка не решает вопрос о повышении качества подготовки китаистов, работающих со специальной лексикой. Согласно социологическому анализу С. С. Соловьёва, выпускники-китаисты испытывают трудности при работе со специальной лексикой в таких областях, как техника, транспорт, финансы, информационные технологии и право[8]. Учебные программы ориентированы только на общеупотребительную лексику предоставляемой экзаменом на знание китайского языка HSK, оставляя специальную лексику без должного внимания. Цифровые технологии, реализованные в виде интерактивных упражнений, могут выступать инструментом для преодоления ограничений традиционного обучения. Целью данной статьи является анализ подхода к созданию интерактивных упражнений на основе морфемного анализа терминологии, включения аутентичных материалов и формирования концептуального поля профессиональной лексики.

С точки зрения концептуальной лингвистики, слова хранятся в памяти не изолированно, а в виде системы связанных концептов, которые включают в себя образы, смыслы, практический опыт [3, с. 50–55]. Для студента языкового вуза изучение специальной лексики будет связано с формированием нового концептуального поля. То есть, обучение профессиональной лексике должно быть неразрывно связано с профессионализацией в той сфере, к которой относится эта лексика. Как подчёркивает нейролингвист Т. В. Черниговская, «обучаясь чему бы то ни было, человек учится понимать и интерпретировать, а не просто наполняет память фактами» [10, с. 22]. Таким образом, создание компьютерных интерактивных упражнений должно быть направлено на

формирование адекватной концептуальной базы, включая анализ структуры терминов, аутентичные материалы и экстралингвистические сведения.

Китайская специальная лексика зачастую представляет собой сложные слова, образованные по словообразовательным моделям, как правило, основанных на смысловом сложении корней (морфем). [2, с. 123]. Предсказуемость системного словообразования с одной стороны облегчает процесс обучения, но с другой стороны требуют более глубокого понимания этих словообразовательных моделей.

Например, на основе глагола 压 (yā) – «давить, нажимать» образуется такое семейство автотехнических терминов как: 压缩 (yāsuō) – «компрессия», 压盘 (yāpán) – «нажимной диск», 压力 (yālì) – «давление». Понимание основных морфем позволит учащимся интуитивно понимать значение новых слов, не прибегая к словарю, выводить значение на основе анализа внутренней структуры.

Большую роль в китайском языке имеют заимствования научных и технических терминов, к основным относятся два вида: фонетический способ и семантический. А. А. Хаматова обращает внимание, что в китайском языке наблюдается вытеснение фонетических заимствований семантическими, это связано с ограниченной сочетаемостью звуков, и ограниченным количеством слогов. В итоге, семантические кальки органично вписываются в китайский язык. Примеры китайских автотехнических терминов, заимствованных из английского языка:

点火系统 (diǎnhuǒ xìtǒng) – калька с англ. ignition system (点火 – «зажигание», 系统 – «система»); 离合器 (líhéqì) – «сцепление» от англ. clutch, где 离 – «отделять», 合 – «соединять», 器 – «устройство». Они демонстрируют модель терминообразования с использованием морфем 系统 (xìtǒng) – «система» или 器 (qì) – «устройство».

Предлагаемый подход подготовки части текстовой составляющей заданий основан на разбивке аутентичных текстов, текстовой составляющей видеоматериалов на словообразующие морфемы. Слова, состоящие из двух и более иероглифов, разбиваются на составляющие иероглифы, каждый из которых сопровождается пининем и переводом, дополнительно приводится объяснение грамматики и дополнительные сведения. Выявляются устойчивые продуктивные иероглифо-смысловые конструкции, встречающиеся в образовании других специальных лексических единиц данной профессиональной сферы.

Анализ позволяет выявить «элементарные» словообразовательные модели, а также «сложные» которые представляют собой комбинирование «элементарных» словообразовательных моделей:

1) элементарная словообразовательная модель, где первая морфема обозначает вещество, вторая – его вместилище:

油箱 (yóuxiāng) – «топливный бак» (油 – «масло» 箱 – «ящик», контейнер), 水道 (shuǐdào) «водяной канал» (水 – «вода» 道 – «дорожка»), 气缸 (qìgāng) – «цилиндр двигателя» (气 – «газ», «воздух» 缸 – «цилиндр»);

2) словообразовательная модель, где первая морфема – выделяет положение в пространстве, вторая – предмет: 上盖 (shànggài) – «верхняя крышка» (上 – «верхний» 盖 – «крышка»), 前灯 (qiántēng) – «передняя фара» (前 – «передний» 灯 – «фара»), 底面 (dǐmiàn) – «плоскость днища» (底 – «дно» 面 – «поверхность»);

3) словообразовательная модель, где первая морфема – выделяет отношение к конкретной детали, вторая – предмет: 气缸盖 (qìgānggài) – «головка (блока) цилиндра» (气缸 – «цилиндр двигателя» 盖 – «крышка»).

На примере этих «сложных» терминов отчётливо прослеживается как модели словообразования комбинируются друг с другом (все компоненты были разобраны выше), образуя новые лексические единицы: (((气1缸)3盖)3(底2面)) (qìgānggài dǐmiàn) – «плоскость днища цилиндра», (((气1缸)3盖)3(水1道)) (qìgānggài shuǐdào) – «водяная рубашка охлаждения блока цилиндров».

Выявление и объяснение студентам закономерностей словообразования облегчит понимание незнакомых терминов на основе уже изученных морфем, сформирует концептуальные связи, сэкономив время на обучение, за счёт формирования языкового чутья.

Психолого-педагогические исследования предупреждают о необходимости оптимизации когнитивной нагрузки, так как компьютерная среда может оказывать плотный информационный поток, что может привести к когнитивной перегрузке [7, с. 146–147]. При создании интерактивных упражнений следует дозировать объём блоков информации, добавлять паузы между блоками новой информации, чередовать блоки информации с упражнениями по отработке лексики, ограничивать длительность видефрагментов и заданий.

При обучении специальной лексике также следует соблюдать принцип концентризма, который заключается в поэтапном усложнении учебного материала, периодическое возвращение к уже пройденному материалу. То есть студент одновременно знакомится с новой лексикой, отрабатывает лексику, пройденную ранее (между блоками новой информации), а также варьирует предложения, комбинируя новую и старую лексику. Это предъявляет повышенные требования к разработке комплекса упражнений.

Аутентичные видеоматериалы выступают в качестве источника не только специальной лексики, но и концептуальных представлений. Студент наблюдает за реальной речью в контексте её естественного функционирования, получает визуальные, звуковые образы, позволяет опосредованно перенимать практический опыт, что способствует формированию приближенных, но адекватных концептов. Видеоматериалы должны быть адаптированы по скорости воспроизведения и сопровождаться текстовой расшифровкой с

подробными объяснениями, должна быть обеспечена техническая возможность поставить видео на паузу, перемотать на нужную точку.

На этапе первичного ознакомления приоритет отдаётся экстралингвистической компоненте с минимальной практической отработкой. Предлагается давать экстралингвистические сведения, объясняющие смысл целевой специальной лексики, на родном языке. Проводить морфемный разбор китайского слова, с объяснением значений составляющих иероглифов, сопровождать аудиозаписями с произношением, приводить тип словообразования, несколько слов с похожим типом словообразования, или общими морфемами. Сопровождать видеоматериалами и изображениями на родном языке, с целью быстрого формирования адекватных концептов.

На этапе отработки лексики в стандартных контекстах рекомендуется использовать системы интервального повторения (Anki, Quizlet): карточки с кратким морфемным разбором, аудиопроизношением и изображениями, включать упражнения на составление предложений из заданных компонентов, заполнение пропусков, использование лексики в типовых синтаксических конструкциях.

На варьирующем этапе, для развития умений использовать лексику в различных контекстах целесообразно использовать: интерактивные платформы (Wordwall режим Complete the sentence завершение фразы); упражнения на категоризацию, то есть сортировка специальной лексики по категориям: по системам (система охлаждения, система смазки), по функциям, по типам конструкций; упражнения на расшифровку незнакомого слова на основе известных морфем и контекста; видеоматериалы, сопровождающиеся субтитрами или текстовым содержанием который включает справочный пословный перевод, и паузы для осмысления; интерактивные истории (FlikTop): на основе аутентичного материала, имитируют профессиональную среду.

Дальнейшее исследование будет направлено на создание комплекса компьютерных упражнений и проведение опытного обучения, с целью апробации предлагаемой методики, основанной на изучении специальной лексики с опорой на формирование концептуальных представлений, создаваемых информационной, экстралингвистической составляющей на родном языке, а также создание концептуальных связей, приближенных к естественным, благодаря подробному анализу морфемной структуры терминов и семантических заимствований китайского языка.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез; под ред. Н. Д. Гальсковой. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
2. Горелов, В. И. Теоретические основы изучения фонетики современного китайского языка / В. И. Горелов. – М.: Наука, 1968. – 398 с.

3. Демидова, Т. В. О когнитивно-семантическом подходе в изучении китайского языка / Т. В. Демидова, Т. М. Соловьёва, С. А. Баров // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2020. – № 4. – С. 112–120.
4. Министерство науки и высшего образования РФ : официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/98380/?sphraseid=9369157> (дата обращения: 22.1.2026).
5. Министерство науки и высшего образования РФ : официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/?lang=ru> (дата обращения: 22.1.2026).
6. Пресняков, А. Н. Китайско-русский автотехнический словарь / А. Н. Пресняков. – 2-е изд., эл. – Москва : Издательский дом ВКН, 2020. – 335 с.
7. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 356 с.
8. Соловьёв, С. С. Социологический анализ вызовов роста популярности китайского языка в России / С. С. Соловьёв // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskiy-analiz-vyzovov-rosta-populyarnosti-kitayskogo-yazyka-v-rossii> (дата обращения: 22.01.2026).
9. Хаматова, А. А. Анализ иностранных заимствований в современном китайском языке / А. А. Хаматова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2016. – № 3 (37). – С. 85–90.
10. Черниговская, Т. В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание / Т. В. Черниговская. – М.: АСТ, 2017. – 544 с.
11. Шарафутдинова, Н. С. О составе специальной лексики / Н. С. Шарафутдинова // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2001. – № 1 (13). – С. 72–76.
12. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА КИТАЙСКОГО ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА В ВУЗЕ

Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент, Фокеева Д.С.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Стремительное развитие технологий, и запрос и потребность современного общества заставляют обращать внимание на необходимость усовершенствования педагогических моделей, которые, в свою очередь, пересматривают задачи обучения разных дисциплин, в частности иностранных языков. Наиболее сложным вопросом остается обучение китайскому языку в вузе, особенно развитие навыка китайского иероглифического письма, которое требует постоянную тренировку и практику с включением интерактивного материала, например, аудио- и видео материалы, геймификация и т.п. Так Р.А. Гейзерская отмечает: «Технологии должны поддерживать четыре ключевых компонента процесса обучения: активное участие, работа в группах, взаимодействие и обратная связь с экспертами» [2]. То есть без внедрения цифровых технологий в деятельность студентов, не получится адаптировать их к современным условиям и познакомить с рядом навыков в профессиональной деятельности.

Актуальность данной работы содержит в себе затруднительный переход от практико-ориентированного преподавания иероглифике к интерактивной форме работы с применением цифровых возможностей, которые позволяют наиболее четко и логично выстроить программу обучения. Необходимо отметить, что «Внедрение технологий трансформировало обучение иностранным языкам во многих аспектах. Эти изменения можно увидеть в методах преподавания иностранных языков (в аудиториях или онлайн), в том, как преподаются иностранные языки с использованием таких технологий, которые облегчают преподавание и изучение иностранных языков многими эффективными способами» [5]. То есть, несмотря на сложность внедрения технологий и их применение, без их помощи в современном мире не обойтись, особенно при достижении более качественного результата.

Также отметим, что специфика китайской письменности приводит к отказу инструментов стандартного программирования при наборе электронного текста, в связи с этим А.Р. Абдрахманова выделяет проблему цифровизации китайского языка: «Решение обозначенных задач осложняется тем, что латиница, фактически ставшая международным стандартом, является лишь ограниченной частью китайского языка, что затрудняет доступ Китая к мировому информационному пространству» [1]. Поэтому цифровые решения при обучении студентов становятся основой обучения.

Стоит отметить, что при использовании цифровых технологий обогащаются классические формы обучения. М.А. Демина отмечает следующие характеристики:

- повышение предметно-учебной программы языковых навыков у студентов;
- облегчение понимания и запоминания материала;
- оптимизация учебного времени;
- выстраивание «гибкого механизма корректирования и систематизации учебно-методических действий при изменении порядка и графика прохождения учебной дисциплины» [4].

Иероглифическая письменность – это один из ключевых аспектов в обучении китайскому языку, ведь иероглиф есть история, эволюция и культура. Также китайский знак – это сочетание идеографического и фонетического обозначения. Именно иероглифическое письмо является одним из сложнейших в преподавании, так как для усвоения требуется много сил и мотивации. Для того, чтобы обучение было эффективным, педагогу необходимо комбинировать множество подходов и методов, однако для облегчения усвоения материала студентами рекомендуется прибегнуть к «инновационным практико-ориентированным методикам, дающими возможность адаптировать обучающихся к сложному процессу изучения иностранного языка с принципиально иным видом письменности» [4].

Этапы формирования навыков китайского иероглифического письма, требуют освоение структуры знака (от меньшего к большему), и освоить фонетические показатели в иероглифе (инициаль и финаль), чтобы различать слова при письме и чтении. Данные показатели становятся предпосылками выборки средств ЦТ при обучении иероглифике. Д.А. Грамаков выделяет следующие категории ИКТ:

- вспомогательные средства («для ознакомления с иероглификой на вводном этапе, подразумевающего изучение черт, непосредственно порядка начертания, общего строения и структуры иероглифов, усвоения фонетической транскрипции знаков» [3]);
- средства для целостного освоения иероглифического письма (учебно-игровые, коммуникационные).

Отдельное внимание уделяют мультимедийным технологиям и флеш-роликам, которые более оживленно и динамично демонстрируют использование иероглифов. Учащихся привлекает простота, а также доступность материала, которая возможно использовать при дальнейшем обучении.

В педагогической практике существует большое количество видов цифровых технологий при формировании навыков китайской иероглифической письменности. Традиционные способы обучения, как многократное прописывание, могут комбинироваться с «методом ввода», который «несет в себе определенный способ набора иноязычного текста при помощи клавиатуры. В области китайского языка, традиционно различают структурные и

фонетические методы ввода» [3]. Стоит отметить несколько наиболее ярких моделей на основе данного метода, когда обучение показано через призму современных средств:

- «обучение китайскому иероглифическому письму без использования ручки и бумаги» (например, Google Pinyin IME);

- обучение на основе Microsoft IME (данная программа распознают пиньинь и выдает несколько вариантов, если он совпадает, так как ввод осуществляется без тоновых показателей);

- «компьютерное китайское письмо» (данное обучение подразумевает «обучения через написание от руки на компьютерный клавиатурный набор иероглифики с опорой на фонетический метод ввода иероглифов, реализуемая на основе набора пиньинь с использованием специализированного программного обеспечения «NJStar Chinese Word Processor»» [4].

Разнообразие цифровых возможностей для развития навыков иероглифического письма достаточно большое, однако нами была проведена выборка наиболее эффективных технологий для педагогической деятельности в рамках обучения китайскому языку в вузе, которые включают в себя порядок написание черт иероглифа (вместе с анимацией), этимологию знаков, словари, перевод, произношение иероглифа носителем языка:

1) ChineseConverter.com – ЦТ позволяет преобразовать письменный текст из традиционного стиля письма в упрощенный и наоборот (Рис. 1). Письменная речь китайского языка должна поддерживать только один стиль и совмещать оба в одном тексте будет некорректно. Поэтому данный веб-сайт является главным помощником при выборе стиля, чтения, помимо это студент может воспользоваться конвертированием иероглифов в пиньинь, что облегчит задачу понимания смысла [6].

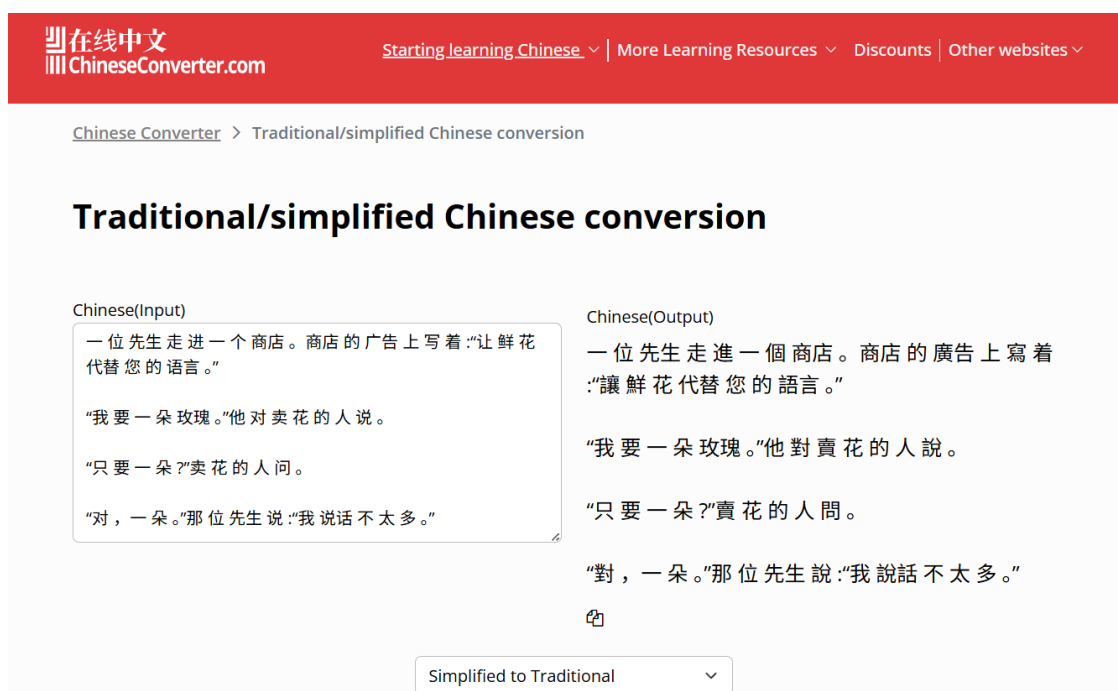


Рис. 1 – интерфейс платформы ChineseConverter

2) I Learn Chinese (Lite) – данное приложение позволяет отработать написание базовых иероглифов, при этом познакомиться с их этимологией, есть возможность отработать написание черт иероглифа по трафарету на экране неограниченное количество раз. Для легкого запоминания к каждому иероглифу прилагается изображение объекта, в том числе и абстрактных понятий [8] (Рис. 2)



Рис. 2 – интерфейс платформы I Learn Chinese

3) HeCharacter имеет идентичную цель с предыдущим ресурсом, а именно практика написания базовых иероглифов. Однако в данном случае, студент сможет научиться кодировать иероглиф с помощью цифр на специальной клавиатуре разработанной приложением. Для каждого знака есть своя комбинация чисел, позволяющая быстро печатать электронный текст [7] (Рис. 3).

| 位 | 1- | 2- | 3- | 4- | 5- | 位 |
|---|----|----|----|----|----|---|
| 1 | 一 | 丨 | 十 | 丿 | 丶 | 1 |
| 2 | コ | 凵 | 土 | イ | 冫 | 2 |
| 3 | 匚 | 冂 | 廿 | 人 | 冫 | 3 |
| 4 | 厂 | 口 | 木 | 女 | 火 | 4 |
| 5 | 工 | 日 | 米 | 彡 | 心 | 5 |

Рис. 3 – интерфейс платформы HeCharacter

4) 漢典 – данный веб-сайт является целой коллекцией онлайн-словарей, где студент сможет найти не только этимологию или пиньинь, но и познакомиться с теорией образования иероглифов, послушать каждый из них, и сравнить стили знаков на протяжении всей истории Китая. Также предоставляется возможность познакомиться с китайской литературой [9] (Рис. 5).



Рис. 5 – интерфейс платформы 漢典

Итак, можно сделать вывод о том, что формирование навыка иероглифического письма – это сложный и многоступенчатый процесс, который складывается благодаря грамотному подбору методик, учебных пособий и упражнений: «Модель занятий с использованием цифровых технологий помогает обучающимся постепенно формировать прочную базу знаний об иероглифах от установления взаимосвязи между произношением, значением, формой и структурой иероглифа до оценки своих достижений для перехода на следующий уровень» [Ли Нинсюань]. Помимо этого, стоит комбинировать подходы, ведь они помогут учащимся легче понять структуру знака, его свойства, а главное реализовать его в процессе речевой деятельности.

Список литературы

1. Абдрахманова, А.Р. Цифровизация иероглифической письменности / А.Р. Абдрахманова // Филологические науки. – 2020. – С. 48-51.
2. Гейзерская, Р.А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку / Р.А. Гейзерская // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – С. 93-102.
3. Демина, М.А. Использование средств информационно-коммуникативных технологий в обучении иероглифическому письму китайского языка / М.А. Демина, Д.А. Грамаков // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2017. – С. 72-79.
4. Демина, М.А. Методика преподавания практического китайского языка / Н.А. Демина. – 2-е изд. исп. и доп. – М. : Вост. лит., 2006. – 88 с.

5. Нинсюань, Ли Мультимедийные и цифровые технологии в преподавании каллиграфии в условиях обучения студентов неязыковых вузов китайскому языку как иностранному / Ли Нинсюань // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – С. 1000-1006.

6. Chinese Tools – Simplified to traditional [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chineseconverter.com/en/convert/simplified-to-traditional#> (дата обращения 06.01.2026)

7. HeCharacter [Электронный ресурс]. URL: <https://heizi.net/> (дата обращения 05.01.2026)

8. Zhang, Jay X. iLearnChinese Characters Lite / Jay X. Zhang// YOYASOFT LLC. – 2020 [Электронный ресурс].

9. 漢典 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zdic.net/zd/kx/> (дата обращения 06.01.2026)

«ПРОФИВСТРЕЧА» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФОРМАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И НАСТАВНИКОВ

Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В настоящее время тема наставничества является одной из центральных в национальном проекте «Образование», реализуемом в Российской Федерации. Это не просто тренд, а осмысленная необходимость, охватывающая различные сферы: государственную службу, предприятия различных форм собственности, социум, образовательные учреждения. Наставничество в образовании выступает обязательным условием профессионального становления учителя, повышения педагогического мастерства преподавателя и личностного роста студента.

По определению, наставничество – это «универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [3].

На кафедре английского и китайского языков института языков и культур Оренбургского государственного университета систематически проводятся ПРОФИвстречи студентов с наставниками, которые являют собой лучшие кадры в сфере иноязычного образования г. Оренбурга и Оренбургской области. В процессе неформального общения наставники делятся своим личным опытом реализации проектов, самообразования, карьерного роста и становления в качестве профессионалов.

В роли наставника может выступить «опытный педагог, имеющий профессиональные успехи (победитель различных профессиональных конкурсов, автор учебных пособий и материалов, участник или ведущий вебинаров и семинаров), склонный к активной общественной работе, лояльный участник педагогического и/или школьного сообществ, обладающий лидерскими, организационными и коммуникативными навыками, хорошо развитой эмпатией» [2, 16].

В рамках подготовки и проведения мероприятий «ПРОФИвстреча» преподаватели кафедры английского и китайского языков осуществляют поиск и тщательный отбор кандидатов для выступления в роли наставников для студентов, так как необходимо учитывать не только профессиональные достижения потенциальных кандидатов, но и их личностные качества (ораторские способности, навыки самопрезентации и другие) для осуществления эффективного взаимодействия в ходе наставнической практики и мотивации наставляемых. Для реализации поставленной цели и задач в методической литературе выделяются два типа наставников:

- «наставник-консультант создает комфортные условия для реализации профессиональных качеств, помогает с организацией образовательного процесса и решением конкретных психолого-педагогических и коммуникативных проблем, контролирует самостоятельную работу молодого специалиста;

- наставник-предметник – опытный педагог конкретного предметного направления, способный осуществлять всестороннюю методическую поддержку преподавания отдельных дисциплин» [2, 16-17].

В 2025 году студенты, обучающиеся по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», стали участниками ПРОФИВстреч с наставниками-предметниками:

- Анастасией Сергеевой, индивидуальным предпринимателем, преподавателем английского языка в формате частной практики;

- Еленой Муравлевой, руководителем детской студии раннего развития «Малыш», нейропедагогом, методистом, автором инновационных образовательных проектов;

- Олесей Турбабиной, основателем и руководителем «Школы английского языка», преподавателем английского языка;

- Екатериной Лавриненко, завучем средней общеобразовательной школы №34 г. Оренбурга, учителем английского языка.

В результате проведения серии мероприятий большинство наставников-предметников сменили типаж и перешли в статус наставников-консультантов, так как студенты обращались к ним за советом и консультациями по проблемам, возникающим в ходе своей профессиональной практики (выбор учебного пособия, общение с родителями учащихся, оформление документов и отчетности и т.п.). Приобретенный опыт свидетельствует о том, что сотрудничество педагогов разных поколений, разделяющих любовь к педагогике и иностранному языку, является лучшим способом профессионально-личностного развития. Взаимодействие студентов с наставниками продолжилось в рамках освоения дисциплины «Семинар по проектированию в иноязычном образовании» в 6 семестре, где велась работа над конкретными педагогическими задачами, поставленными перед студентами. Проектная деятельность студентов завершилась в формате фестиваля «Знаем, умеем, проектируем», где на суд наставников были представлены выполненные работы по предоставленным кейсам (например, методическое пособие по обучению чтению для учащихся дошкольного и младшего школьного возраста лингвистического центра Easy English г. Оренбурга; разработка плана занятия для участников языкового интенсива в «Школе английского языка Олеси Турбабиной» на тему What is Your Mindset?; разработка методических рекомендаций по реализации проекта «Китайский язык через искусство»).

В соответствии с учебным планом в 7 семестре студенты, обучающиеся по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», осваивают дисциплину «Тьюторское сопровождение в иноязычном

образовании», в рамках которой происходит обмен опытом между студентами одной группы в формате «студент-студент», а также между студентами старших курсов и первокурсниками, что способствует передаче опыта в учебной, добровольческой, общественной сферах деятельности. В данном контексте студенты четвертого курса выступают для новичков в роли наставников, что способствует качественной адаптации студентов первого курса, снятию сложностей на начальном этапе обучения в высшем учебном учреждении, а также повышению мотивации к изучению иностранных языков и погружению в разноаспектную студенческую жизнь. Благодаря неформальному стилю общения и доброжелательной атмосфере взаимодействия снимаются психологические барьеры, и формируется основа для непрерывного процесса самосовершенствования личности студента.

На текущем этапе развития образования и общества «приоритетными направлениями развития наставничества становятся:

- повышение уровня владения современными производственными технологиями и психолого-педагогической компетентности наставников, их готовности к принятию личности подопечного, к стимулированию его потребности в личностно-профессиональном развитии;

- создание условий для развития творческого потенциала самих наставников, непрерывное повышение ими своей «цифровой грамотности», уровня профессионализма, коммуникативной компетентности, что позволит им всегда выступать для подопечного образцом личностно-профессионального успеха;

- расширение осведомленности наставников о социально-психологических особенностях современного поколения, культурных ценностях и рисках их социализации;

- использование современных информационных средств для демонстрации подопечным образцов и «секретов» профессионального мастерства, возможностей эффективного карьерного роста;

- работа над развитием гражданской позиции и социальной активности молодых людей, их включенности в жизнь российского государства, в утверждение российских духовных ценностей;

- совершенствование практики отбора и подготовки самих наставников, которым должны быть присущи такие качества, как потребность в профессиональном и личностном развитии, умение создавать комфортную и дружелюбную атмосферу, открытость, доступность, желание делиться своим опытом, планировать вместе с начинающим сотрудником шаги совместной работы, стремление узнать о потребностях и способностях молодого работника и оказать ему поддержку в процессе их реализации» [1, 13-14].

Повышение уровня мотивированности и осознанности обучающихся в вопросах саморазвития, профессионального ориентирования, всесторонняя поддержка одаренных и талантливых студентов, увеличение количества проектных инициатив молодежи, развитие мягких навыков являются результатами грамотно выстроенной наставнической работы коллектива кафедры

английского и китайского языков ОГУ. В соответствии с Концепцией развития наставничества в Российской Федерации, «важно продолжить традиции отечественного наставничества, которое на протяжении многих лет обеспечивало своевременное и качественное введение в реальную профессиональную деятельность квалифицированных кадров в различных профессиональных областях, плановый и последовательный рост их мастерства, сокращение сроков освоения новой техники и технологий, повышение эффективности производства и результативности гуманитарных сфер деятельности – науки, образования, спорта, художественно-творческих областей. В современных условиях развития Российской Федерации наставничество становится важнейшим ресурсом повышения гражданственности, трудовой сознательности, желания работников всех профессиональных областей служить своим трудом укреплению могущества и прогрессу нашей Родины» [1, 14].

Список литературы

1. Концепция развития наставничества в Российской Федерации, одобренная Решением президиума Российской академии образования от 29.06.2023 года. Режим доступа: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/07/koncepcia-1.pdf> (дата обращения 03.01.2026).
2. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-методические материалы / авт.-сост. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. – 2-е издание, доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
3. Письмо Министерства Просвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»). Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-23012020-n-mr-4202-o-napravlenii/> (дата обращения 02.01.2026).

О РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

**Черных Д.В., Пороль О.А., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Русская литература играет большую роль в преподавании русского языка как иностранного. Обучение любому языку – это не только освоение основных правил грамматики и заучивание слов, но и знакомство с культурой, особенностями национального менталитета, формирование и развитие коммуникативной, лингвокультурологической, литературоведческой и др. компетенций у иностранных студентов. «В частности, иностранный школьник или студент, осваивая русский язык, получает реальную и высокоэффективную возможность приобщиться к русской национальной культуре и истории, к современной жизни русского народа» [Костомаров, с.5]. Русская литература демонстрирует истинные ценности, воспитывает толерантное отношение к русскому языку и вызывает интерес к культуре русскоговорящего народа. Тем не менее не стоит забывать о «скрытой подмене» понятий. То есть иностранный студент может вкладывать в значение изучаемых слов культурный код, характерный для своей страны. Отсюда вытекает потребность в дополнительных средствах передачи «хранимой» информации. В этом преподавателям может помочь русская литература.

«Во-первых, чтение как вид учебной деятельности развивает личностные способности обучающихся. Во-вторых, обучение русской литературе – это прежде всего обучение языку» [Арзамасцева, с.184]. То есть по средством изучения русской литературы, иностранные студенты овладевают языком на всех его уровнях: лексическом, грамматическом, синтаксическом, фонетическом и др. А также чтение и анализ художественной литературы способствует развитию вторичной языковой личности, что необходимо для комфортного пребывания в иноязычной среде.

На сегодняшний день существует большое количество учебных и методических пособий по обучению русскому языку как иностранному. И наиболее эффективным методом обучения остается изучение текстов русской художественной литературы и их перевод. Проблема лишь состоит в том, какой материал подбирать на занятия РКИ? Как ни странно, но именно тексты современных авторов вызывают трудности в восприятии, так как писатели порой стремятся к «поиску» новых форм и смыслов, ищут новые языковые средства и создают новые слова. А классические произведения хоть и каноничные, ценностно-ориентированные, но могут содержать в тексте больше количество устаревшей и архаичной лексики, которая и не нужна иностранным студентам для коммуникации на русском языке.

Стоит учитывать психолингвистические особенности влияния другой культуры, а именно влияние родного языка и культуры на восприятие текстов, а также феномен так называемого «культурного шока» при столкновении с чужими ценностями и подбирать произведения, отражающие жизнь и быт русского народа, его культуру и ценности. Соблюдение этих аспектов позволит иностранным студентам не только освоить язык, но и погрузиться в русскую культуру.

Работа с художественным текстом делится на несколько этапов:

1) Подготовительный этап, который состоит в первую очередь из накопления базового словарного запаса учащихся, снятия лексико-грамматических трудностей и предтекстовых заданий. В предтекстовые задания могут включаться: биографическая справка о писателе или поэте, рассмотрение соответствующей тексту иллюстрации или постановка проблемного вопроса по типу «что такое дружба?» (последнее доступно к уровню B1);

2) Этап активного слушания – это тот этап, когда преподаватель сам озвучивает тот или иной текст, чтобы обучающиеся могли правильно воспринять образец;

3) Этап чтения – важный этап для отработки интонационных конструкций (далее – ИК) и навыка восприятия русского текста в целом. Данный этап может повторяться неоднократно, для отработки и закрепления;

4) Аналитический этап включает в себя комментирование текста, где может быть записана незнакомая лексика, а также определяются ключевые образы и мотивы. На данном этапе может также идти пересказ данного текста. Это упражнение считается наиболее эффективным для отработки осознанного чтения;

5) Творческий этап, где студенты могут написать сочинение на свободную тему, например, «как бы я поступил на месте героя», сделать коллаж, нарисовать рисунок, соответствующий теме или поставить мини-сценку по мотивам произведения. Ролевая игра развивает коммуникативные способности учащихся, а также погружает их в атмосферу произведения.

Если рассматривать наиболее популярные учебники по изучению русского языка иностранными слушателями «Дорога в Россию», то можно отметить, что, начиная уже с элементарного уровня, студенты знакомятся с простыми текстами на русском языке. Например,

Б) Прочитайте текст. Самостоятельно определите типы ИК.

Лéтом и зимóй тури́сты е́дут в Петербу́рг. Что о́ни хотя́т узнáть? Что о́ни хотя́т уви́деть там? Почему́ инострáнные тури́сты так лю́бят Петербу́рг? Потому́ что Петербу́рг – э́то го́род-музе́й. Какі́е здесь краси́вые стари́нные зда́ния! Какі́е интере́сные музе́и! Какі́е здесь прекра́сные фонта́ны! Вы ужé бы́ли в Петербу́рге? Вы ужé ви́дели па́мятник Пётру́ I (Пéрвому)? А Эрми́таж? А ру́сский музе́й? А Лéтний сад? Петербу́рг – э́то исто́рия и культу́ра Росси́и [Дорога в Россию, с.306].

В подобных заданиях обычно просят прочитать текст, определить ИК или ответить на ряд вопросов. К сожалению, художественных текстов на элементарном уровне найти трудно. Однако они необходимы на каждом этапе обучения. Например, к концу освоения элементарного уровня иностранные слушатели могут прочитать и поставить сценку русской народной сказки «Репка».

Посадил дед репку и говорит:

– Расти, расти, репка, сладка! Расти, расти, репка, крепка!

Выросла репка сладка, крепка, большая-пребольшая.

Пошел дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может.

Позвал дед бабку.

Бабка за дедку, Дедка за репку – Тянут-потянут,

Вытянуть не могут.

Позвала бабка внучку.

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку – Тянут-потянут,

Вытянуть не могут.

Позвала внучка Жучку.

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку – Тянут-потянут, Вытянуть не могут.

Позвала Жучка кошку.

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку – Тянут-потянут,

Вытянуть не могут.

Позвала кошка мышку.

Мышка за кошку,

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку – Тянут-потянут

И вытащили репку.

Данный текст, во-первых, не выходит за рамки объема (на уровне А1 студенты могут читать тексты, объемом не превышающим 200 слов, объем сказки – 121 слово). Во-вторых, студенты уже прошли такие темы как «Семья» и «Питание», то есть все слова в сказке им будут знакомы. По мнению

Е.М. Верещагина пропускная способность зрительного канала восприятия почти в 10 раз выше слухового, поэтому такой способ закрепления материала будет наиболее эффективным, хоть и затратным по времени. Таким образом, подготовка и постановка мини-спектакля «Репка» в конце освоения элементарного уровня развивает коммуникативные способности учащихся, снимает психологический и языковой барьер иностранных слушателей, а также знакомит их с русской художественной литературой. Данное упражнение позволяет повысить интерес к изучению русского языка и культуре данной страны.

На уровнях А2, В1 и В2 в учебниках уже встречаются художественные тексты таких авторов, как А.П. Чехов, В. Шукшин, П.П. Бажов, а также представлены произведения ряда поэтов: А.А. Ахматовой, М. Цветаевой, Б. Окуджавы.

Упражнения включают в себя этап чтения текста, осмысления его сюжета, названия, а также некий анализ главных героев, ответ на ряд вопросов по тексту. Имеет место лексический комментарий до или после текста, где представлена трактовка незнакомых и устаревших слов, которые встречаются в тексте, а также многие произведения адаптированы и сокращены под уровень освоения языка.

Но также важно чтение наизусть поэтических текстов, так как поэзия неотрывно связана с русской культурой. Чтение наизусть – это полезное «упражнение», которое задействует разные виды памяти, отрабатывает интонацию, темп, паузы, а также формирует культурный код, приобщает к традициям русской культуры.

Уже на базовом уровне можно вводить чтение наизусть, начиная с простых детских стихотворений. Например, стихотворения А. Барто «Мишка» или «Лошадка».

Уронили мишку на пол,
Оторвали мишке лапу.
Все равно его не брошу
Потому что он хороший.

Я люблю свою лошадку,
Причешу ей шёрстку ладко,
Гребешком приглашу хвостик
И верхом поеду в гости.

В данных стихотворениях минимум незнакомых слов, небольшой объем (2-8 строк) и простые предложения с четкой явной рифмой, а также стихотворения близки к опыту студентов (тема «Игрушки» и повседневные действия), они развивают эмпатию к окружающему миру. Тем самым на уровне А2 иностранные студенты с лёгкостью и интересом освоят чтение наизусть и уже к уровню В1, В2 смогут без труда освоить стихотворения посложнее (пример, В1 – С. Есенин «Береза», И. Бунин «Осень», В2 – А.С. Пушкин «Зимнее утро», М. Лермонтов «Парус»). На уровнях В1 и В2 объем становится больше и затрагиваются более глубокие, философские темы. На данных

уровнях можно уже говорить и о средствах выразительности, и о ключевых мотивах в произведениях.

Из этого следует, что создание необходимого списка поэтических произведений для заучивания иностранным студентам – неотъемлемая часть учебного процесса и приобщения иноязычной аудитории к культуре России.

Таким образом, работа с художественными произведениями на уроках РКИ – это длительный и многофункциональный процесс, затрагивающий все уровни обучения языку. Литературные тексты – необходимый материал для успешного усвоения русского языка и развития коммуникативной способности учащихся. Во-первых, текст служит источником изучения языка на всех его уровнях (фонетическом, морфологическом, грамматическом, синтаксическом, и др.), а во-вторых, художественная литература является важнейшим артефактом русской культуры и отражением народной жизни и народных ценностей.

Список литературы

1 Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 4-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст; Москва: ЦМО МГУ, 2009г., 204с. ISBN 978-5-86547-400-5;

2 Арзамасцева, Н.Ю. Методы преподавания русской литературы иностранным обучающимся // Учебные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета / Н.Ю. Арзамасцева. – Курск: Курский государственный университет, 2020г. – с. 183-190;

3 Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Рус. яз., 1990г., 246с. ISBN 5-200-01076-4

4 Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке / Н.В. Кулибина. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2015г. – 224с.;

5 Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2014 №255 [электронный ресурс] -<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=233775>.

ДУБЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Шидловская И.А., канд. филол. наук, доцент,

Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Несмотря на то, что аудиовизуальный перевод в настоящее время осуществляется в разнообразных формах, и при выборе формы реализации можно руководствоваться собственными потребностями и предпочтениями, дублирование, имеющее в области аудиовизуального перевода (далее АВП) многолетнюю традицию применения, является, как и прежде, основным способом сделать фильмы и сериалы на иностранном языке доступными широкой аудитории. Профессор Ф. Чом определяет дублирование как творческую командную работу, связанную с лингвистическими, культурными и техническими аспектами и заключающуюся в создании переведенной, адаптированной и фонетически синхронизированной записи оригинального аудиовизуального текста [2, с.104]. Под дублированием понимают метод звукового подражания, при котором звуковой ряд оригинала заменяется вновь записанным звуковым рядом переводящего языка. Поскольку информация оригинального и переводного текстов передается по идентичным каналам, Х. Готтлиб причисляет дублирование к категории изосемиотического перевода [5, с. 3]. При дублировании обрабатывается только часть переданной информации (вербальный код), а принятая информация (невербальный код и, прежде всего, визуальный код) определяет границы, в рамках которых осуществляется обрабатывание в переводящем языке. Эта особенная переводческая ситуация обосновывается мультимодальностью исходного текста, которая является признаком, определяющим АВП, и теоретической основой для анализа аудиовизуального текста [8]. При производстве текста на языке перевода надо принимать во внимание все знаковые системы или коды, которые задействованы в передаче значения. К. Тейлор указывает, что изображения, музыкальное сопровождение, звуковые эффекты и все мультимодальные компоненты в совокупности способствуют созданию смысловой нагрузки в фильме и должны учитываться при принятии переводческого решения [9, с. 83-84]. Взаимодействие различных семиотических видов способствует восприятию содержания зрителем, пониманию и интерпретации смысла.

Будучи одной из ранних форм АВП, дублирование восходит к моменту появления цветного кино [1]. В киноиндустрии коммерческие соображения были решающими при выборе стратегий преодоления языкового барьера. Начальное предположение голливудских продюсеров о том, что большая популярность кинематографа могла бы обеспечить признание английского языка в качестве универсального языка [1] не нашло подтверждения и уступило

место утверждению, что важным условием понимания фильма является не только знание языка оригинального фильма, но и необходимость его перевода для иноязычной аудитории, чтобы получить максимальный кассовых сбор от кинопроката.

Успешный дубляж диалога по губам с кадрами, записанными позднее, осуществлённый в 1928г., стал залогом удачного решения данной дилеммы [1]. Конечно, в начале этого процесса качество озвучания было не очень высоким, т.е. наблюдался процесс декаплинга (асинхронизации), что, безусловно, вызывало скептицизм у зрителей. Однако дальнейшее развитие звуковой техники, используемой при озвучивании фильмов, привело к устранению этой проблемы. Кроме того, увеличение практического опыта способствовало деятельности специалистов в области перевода и авторов оригинальных диалогов и других речевых актов [1]. Повышение качества дублирования увеличило создание дублированных постановок, которое, в свою очередь, повысило интерес зрителей к подобным фильмам.

Дублирование стало на тот период времени ведущим методом АВП не только по экономическим соображениям, но и по политическим. Социал-националистические режимы, правящие в 1930-х и 1940-х годах в Италии, Испании и Германии признали дубляж эффективным средством для защиты от влияния иностранных языков на умы нации. Еще одной целью стала жесткая идеологическая цензура иностранных фильмов [6]. Во Франции дублирование также зарекомендовало себя как предпочтительный способ перевода фильмов еще в начале 1930-х годов, однако, в отличие от вышеупомянутых стран, для этого были другие веские основания.

Во Франции, которую американские продюсерские компании на раннем этапе считали одним из основных рынков сбыта своих фильмов в Европе, с появлением звукового кино киноиндустрия столкнулась с ранее неизвестными проблемами в распространении англоязычных фильмов по заказу Голливуда [3]. Одной из таких проблем стало крайне негативное отношение французской аудитории к английскому языку, что значительно снижало шансы на успех американских фильмов. Дублирование решило эту проблему самым оптимальным способом: французская аудитория могла смотреть фильмы на родном языке, но с участием звезд мирового кинематографа.

Независимо от того, по какой причине дубляж закрепился в отдельных странах или языковых и культурных пространствах как основной способ локализации аудиовизуальной продукции на иностранных языках, именно он стал предпочтительной стратегией перевода аудиовизуальных текстов в различных частях мира (например, Франция, Италия, Германия, Испания и испаноязычные страны Латинской Америки, Бразилия, Индия и Япония) [7].

Однако технологические изменения последних десятилетий привели также и к изменениям в АВП, которые теперь больше не отображены в «черно-белом формате», поскольку сегодняшняя аудитория в своих предпочтениях склоняется к различным технологиям перевода, а не к какой-то одной, как это было раньше [1]. Границы между различными формами АВП становятся

постепенно размытыми и прежнее предпочтение отдельных стран или регионов к тому или иному методу перевода (дублированию, субтитрованию, Voice-over)) теперь становится невозможным [1]. В частности, молодая аудитория может позволить себе более широкий выбор фильмов, чем это было несколько лет назад. Ф. Чом говорит об „усложненной аудиовизуальной реальности“, которая проявляется в том, что зрители в странах, где раньше был распространено дублирование, все чаще используют версии с субтитрами, которые можно легко найти на стриминговых платформах [1]. И наоборот, страны с традиционным субтитрованием заменяют кинопродукцию на дублирование, особенно «мыльные оперы» или фильмы для подростков. Это разнообразие способствует тому, что изменяется качественный и количественный состав самой публики и ее места и роли в современных СМИ и АВП.

Список литературы

- 1 Chaume, F. *Audiovisual Translation / F. Chaume. – Dubbing. Manchester: St. Jerome Publishing, 2012.*
- 2 Chaume, F. *Dubbing / F. Chaume. – In: Bogucki, Łukasz / Deckert Mikołaj [Hrsg.]: The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. – S. 103-132.*
- 3 Cornu, J.-F. *Le doublage et le sous-titrage: histoire et esthétique. Rennes / J.-F. Cornu. – Presses universitaires de Rennes, 2014.*
- 4 Gottlieb, H. *Multidimensional Translation: Semantics Turned Semiotics / H. Gottlieb. – In: Gerzymisch-Arbogast, Heidrun / Nauert, Sandra [Hrsg.]: MuTra 2005.*
- 5 Künzli A., Kaindl K. *Handbuch Audiovisuelle Translation / A. Künzli, K. Kaindl. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2024. – 432 S.*
- 6 O’Sullivan, C. *History of audiovisual translation / C. O’Sullivan, J.-F. Cornu. – In: Pérez-González, Luis [Hrsg.]: The Routledge Handbook of Audiovisual Translation. London: Routledge, 2018. – S. 15-30.*
- 7 Perego, E. *Audiovisual Translation through the Ages / E. Perego, R. Pacinotti. – In: Bogucki, Łukasz / Deckert Mikołaj [Hrsg.]: The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. – S. 33-56.*
- 8 Remael, A. *Multimodality and audiovisual translation. Cohesion in accessible films / A. Remael, N. Reviere. – In: Pérez-González, Luis [Hrsg.]: The Routledge Handbook of Audiovisual Translation. London: Routledge, 2018. – S. 260-280.*
- 9 Taylor, Ch. *Multimodality and Intersemiotic Translation / Ch. Taylor. – In: Bogucki, Łukasz / Deckert Mikołaj [Hrsg.]: The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. – S. 83-99.*

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ САСПЕНСА В СОВРЕМЕННОМ ТРИЛЛЕРЕ

**Щеняева К.И., Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современной массовой культуре одним из востребованных жанров является триллер. Его успех в кино и литературе во многом обусловлен саспенсом – эффективным психологическим инструментом, который обеспечивает интенсивное вовлечение аудитории в процесс восприятия. В традиционных искусствоведческих и киноведческих исследованиях саспенс понимается как универсальный психологический эффект ожидания. В лингвистике он рассматривается как неотъемлемое свойство языка, имеющее специфическую лингвопоэтическую основу.

Актуальность исследования языковых механизмов создания саспенса заключается в необходимости системного анализа вербальных инструментов, которые формируют ощущение тревожной неопределенности.

Целью данной статьи является анализ основных способов вербализации саспенса.

В научной традиции сложился ряд определяющих подходов к пониманию феномена саспенса. Так, Е.М. Тюленева интерпретирует саспенс как нарративную стратегию, которая создаёт в тексте эффекты лиминальности (порогового, пограничного состояния) и генеративности (способ трансляции саспенса в тексте) [5]. Это состояние «несвершающегося события», в котором читатель удерживается через деконструкцию триггеров. Цель саспенса – переключить восприятие с поиска ответа на исследование природы вопроса и вовлечь читателя в соавторство через высказывание.

Т.Б. Кузема определяет саспенс как языковое явление, особую организацию средств на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях для создания эмоционального напряжения и ожидания развязки [4]. Автор подчёркивает, что саспенс – не просто психологический эффект (как, например, в кино и играх), а именно лингвистический механизм, реализуемый через конкретные языковые приёмы, а не только через сюжет или визуальные средства.

И.Г. Жогова и Е.В. Кузина понимают саспенс как художественный эффект, предполагающий возникновение у читательской аудитории продолжительного тревожного состояния или состояния неопределенности [2]. Они подчеркивают, что этот эффект создается целенаправленно с помощью комплекса стилистических, визуальных и звуковых средств, используемых автором произведения.

О.В. Евстафиади и С.Н. Сидорук рассматривают саспенс как один из приемов организации текстового пространства, который нацелен на удержание

читателя в состоянии напряженного предвкушения и ожидания завершения внутрисюжетного конфликта [3].

Создание саспенса обеспечивается синергией средств на всех уровнях языка. К двум основным пластам исследователи относят универсальные стилистические приёмы и средства маркирования жанрового своеобразия.

Универсальные стилистические приёмы формируют основу напряжения. При этом важную роль играют такие компаративные тропы, как метафоры, сравнения, эпитеты (тактильные, зрительные, звуковые); гиперболы и олицетворения. Они служат для создания эмоционально-символических образов опасности, делая угрозу чувственно осязаемой. Так, в предложении «The snowman's shadow appeared to stretch until it swept over me» («Тень снеговика, казалось, растянулась, пока не накрыла меня») из повести Р.Л. Стайна неодушевлённая тень наделяется действиями живого существа (растягивается, накрывает), создавая ощущение надвигающейся опасности [1, с. 226]. Поэтапное развитие действия (сначала тень «stretch» («растягивается»), потом swept over («накрывает»)) моделирует нарастание угрозы и символизирует постепенную потерю контроля над ситуацией. Тень становится зримым врагом, размывает границу между воображаемым и реальным, усиливая тревогу.

Использование тактильных и звуковых эпитетов, таких как «леденящий холод» (a chill ran down my back) или «пронзительный вой» (the howl) также актуализирует физическое восприятие страха, делая угрозу осязаемой [1, с. 227]. Когнитивной базой таких эпитетов является метафоризация физиологических реакций и синтез ощущений, позволяющие переводить абстрактные эмоции в телесные ощущения. В прагматическом аспекте данные эпитеты вызывают у читателя аналогичные чувства, повышают достоверность и создают динамику напряжения.

Еще одним инструментом эмоционального воздействия и нагнетания атмосферы является языковой повтор. Лексический и лексико-синтаксический повтор, как в примере «Stau auf der Hauptstraße, Stau auf der Nebenstraße...», («Пробка на главной дороге, пробка на второстепенной дороге») фиксирует внимание на ключевых деталях, создавая эффект навязчивости и неизбежности [6, с. 1]. Многократное воспроизведение одного и того же лексического элемента заставляет читателя сосредоточиться исключительно на обозначенном феномене.

Морфологический повтор, реализуемый через бессоюзное перечисление однородных форм, например, причастий (gепackt, geschleppt, gehastet (запиханы, переташены впопыхах, домчавшиеся в спешке)) передаёт хаотичность, скорость и одновременность действий, усиливая динамику и панику [6, с. 1]. Ритмическая инерция, создаваемая идентичными грамматическими показателями, имитирует нарастающую скорость событий, провоцируя эмоциональное вовлечение.

Анафора, основанная на тождественном начале смежных отрезков текста (предложений, стихотворных строк), также структурирует текст, нагнетая

ощущение тотального отрицания и безвыходности: *niemand befolgte..., niemand kümmerte sich...* («никто не подчинялся ..., никому не было дела...») [6, с. 2]. Идентичное начало предложений формирует когнитивную матрицу, которая при повторении усиливает депрессивный настрой и ощущение изоляции.

Морфемный повтор (префиксов, например *ver-* в *verraten und verlassen*) создаёт семантическое поле, объединяющее связанные понятия (предательство, одиночество, заражение), усиливая эмоциональный фон [6, с. 2]. Префикс *ver-* в немецком языке несёт значение утраты или искажения, выделяя трагический подтекст. Морфемная редупликация активизирует глубинные семантические связи и стимулирует эмоциональное восприятие за счёт коннотативных наслоений.

Семантический повтор лексем из семантических полей «страх», «опасность», «смерть», «преследование» работает как механизм лингвистической «накачки», увеличивающий эмоциональное давление и не позволяющий читателю отвлечься от источника тревоги [2, с. 50].

Экспрессивный синтаксис выполняет основную функцию контроля темпа восприятия и репрезентации сознания персонажа. Синтаксические конструкции непосредственно отражают психологическое состояние героя, фиксируя колебания его эмоционального фона и динамику переживания.

Использование парцелляции, при которой единое синтаксическое целое разбивается на несколько самостоятельных отрезков («*The air was heavy and still. No one made a sound. Nothing moved. Dead.*») («Воздух был тяжёлым и неподвижным. Никто не издавал звука. Ничто не двигалось. Мёртво.») – в данном примере изображает прерывистое дыхание и фиксацию сознания на угрожающих деталях, нагнетая напряжение [1, с. 228]. Каждое последующее предложение усиливает предыдущий образ, наращивая атмосферу безжизненности, финальное предложение выступает как кульминация.

Риторические вопросы, вплетенные во внутренний монолог («*What is wrong? I wondered. Why is she suddenly angry at me? And why do I have the feeling that she isn't telling the truth?*») («Что случилось? – размышляла я. Почему она внезапно злится на меня? И почему у меня чувство, что она не говорит правды?»), представляют еще один способ создания саспенса. Вопросы без ответа переводят саспенс в плоскость психологической неуверенности и паранойи, заставляя читателя разделять смятение героя [1, с. 230]. Вопросительная интонация (повышение тона, структура с инверсией) отражает естественный ход тревожных размышлений. Отсутствие ответов на вопросы подчёркивает когнитивный диссонанс героя, который не может найти объяснения происходящему.

На саспенс направлены также инверсия и графические средства: «*Take it off – NOW!*») («Сними это – НЕМЕДЛЕННО!»). Инверсия и выделение наречия заглавными буквами передают пиковое эмоциональное напряжение, истеричную срочность и безвыходность ситуации [1, с. 227]. Подобная структура предложения, имитирующая естественную, неподготовленную речь, создает впечатление, будто говорящий не конструирует фразу, а произносит ее

импульсивно, под влиянием сильных эмоций. Это, в свою очередь, подчеркивает и усиливает восприятие ситуации как вышедшей из-под контроля.

Средства маркирования жанрового своеобразия или жанрово-специфические средства в триллере являются ключевыми для их поэтики, так как непосредственно направлены на основные конвенции – физиологичность страха и динамику действия.

К жанрово-специфическим средствам относятся соматизмы, кинематические речения, тропеизация.

Соматизмы или соматические средства – это лексика, описывающая телесные реакции на страх (дрожь, онемение, спазм в горле, холодный пот), – выполняют функцию телесной эмпатии. Путем трансляции физиологических ощущений персонажа на читателя, автор достигает не только эмоционального, но и физиологического резонанса, что делает восприятие угрозы глубоко индивидуальным и осязаемым [2, с. 53].

Для сцен погони, преследования, внезапного нападения важны кинематические речения или кинематические средства. К ним относятся глаголы стремительного действия, наречия темпа, передающие движение, скорость и динамику. Такие приемы создают эффект "дробного монтажа" и кинематографической стремительности, не позволяя читательскому вниманию ослабнуть и превращая напряженное ожидание в активное противостояние [2, с. 54].

Основным методом построения художественной реальности триллера является тропеизация, понимаемая как системное и насыщенное использование образных средств. Этот процесс тесно связан с культурой художественной детализации, где каждая проработанная мелочь обретает потенциал носителя угрозы, погружая читателя в состояние непрерывного, внимательного анализа текста [2, с. 54].

Итак, саспенс в современном триллере является не случайным следствием сюжета, а целенаправленно созданным эффектом, который достигается благодаря совокупному применению языковых инструментов двух уровней. На первом, универсальном уровне, используются общестилистические приемы – сравнения для конкретизации угрозы, повторы для создания нарастания напряжения, синтаксические конструкции, регулирующие темп и эмоциональное состояние персонажей. На втором, жанрово-специфическом уровне, реализуются средства, формирующие атмосферу триллера – лексика, выражающая телесные ощущения, для усиления эмпатии; «кинематографические» выражения, придающие повествованию динамику монтажа; детальное описание, где каждый элемент может нести скрытую угрозу. Саспенс является результатом синергии данных приемов. Таким образом, языковые средства, выполняющие не только репрезентативную, но и конституирующую функцию, формируют особую реальность, наполненную тревогой и неопределённостью, в архитектуре современного триллера.

Список литературы

1. Баталов, А. А. Языковые средства реализации категории саспенса в детской литературе жанра хоррор (на примере повестей Р. Л. Стайна) / А. А. Баталов, Е. Туленцова // Власть истории и история власти. – 2021. – Т. 7, № 3. – С. 224–235.
2. Жогова, И. Г. Языковые средства создания саспенса в произведениях жанра «триллер» и способы их актуализации (на материале романов англоязычных авторов) / И. Г. Жогова, Е. В. Кузина, Л. Г. Медведева, Е. Ю. Надеждина // CyberLeninka : электронная библиотека. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-sozdaniya-saspensa-v-proizvedeniyah-zhanra-triller-i-sposoby-ih-aktualizatsii-na-materiale-romanov-angloyazychnyh> (дата обращения: 14.01.2026.).
3. Евстафиади, О. В. Лексико-стилистические средства создания саспенса в новеллах Эдгара Аллана По / О. В. Евстафиади, С. Н. Сидорук // Балтийский гуманитарный журнал. – Newton, 2023. – Т. 12, № 1(42).
4. Кузёма, Т. Б. Использование синтаксических средств в художественном тексте для создания саспенса / Т. Б. Кузёма // Синтез науки и образования как механизм перехода к постиндустриальному обществу : сборник научных статей / ООО «ОМЕГА САЙНС». – Уфа, 2022. – С. 105–107.
5. Тюленева, Е. М. Роль саспенса в нарративной стратегии Бориса Дышленко (роман «Контур и силуэты») / Е. М. Тюленева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Иваново, 2023. – Специальный выпуск. – С. 44–53.
6. Шестакова, А. С. Роль повтора в создании саспенса в романе Гудрун Паузева «Облако» / А. С. Шестакова // Ratio et Natura. – 2023. – № 1(7). – Раздел «Литература и искусство».