

КАФЕДРА
ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ
И МЕТОДИКИ
ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т. Г. ШЕВЧЕНКО
Рыбницкий филиал
КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ И МЕТОДИКИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

**«ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(Рыбница, 18 апреля 2019 г.)

Рыбница, 2019

Редакционная коллегия:

И. А. Павлинов, профессор, директор Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

В. Г. Егорова, доцент, зав. кафедрой ГЯиМП Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

Н. В. Евтодиева, доцент каф. ГЯиМП Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

П. Н. Гилевич, ст. преп. каф. ГЯиМП Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

Е. В. Соловьянова, ст. преп. каф. ГЯиМП Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

К. А. Жосан, ст. преп. каф. ГЯиМП Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

Е. Е. Шнак, ст. лаборант каф. ГЯиМП Рыбницкого филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

Д. А. Сливинский, учитель англ. яз. МОУ «Рыбницкая гимназия №1».

П 781 «Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам в свете межкультурной коммуникации»: Сборник материалов международной научно-практической конференции, (Рыбница, 18 апреля 2019 г.) / редкол.: И. А. Павлинов [и др.]. – Рыбница, 2019. – 211 с. (в облож.)

Сборник научных работ подготовлен по материалам докладов участников международной научно-практической конференции, состоявшейся 18 апреля 2019 года в Рыбницком филиале ПГУ им. Т. Г. Шевченко. Материалы сборника конференции охватывают следующие проблемы: преподавание иностранных языков в условиях модернизации образования, актуальные проблемы лингвистики, а также язык и межкультурная коммуникация. Издание адресовано студентам, аспирантам и специалистам, занятым процессом обучения иностранным языкам, а также всем, кто интересуется современными методами обучения иностранным языкам в различных типах учебных заведений.

Статьи в сборнике материалов конференции публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-9975-3373-2-8

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т. Г. Шевченко
© Кафедра германских языков и методики их преподавания,
РФ ПГУ им. Т. Г. Шевченко, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ДИРЕКТОРА ФИЛИАЛА ПГУ ИМ. Т. Г. ШЕВЧЕНКО В Г. РЫБНИЦЕ, ПРОФЕССОРА И. А. ПАВЛИНОВА.....	6
ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ЗАВЕДУЮЩЕЙ КАФЕДРОЙ ГЯиМП ФИЛИАЛА ПГУ ИМ. Т. Г. ШЕВЧЕНКО В Г. РЫБНИЦЕ, ДОЦЕНТА В. Г. ЕГОРОВОЙ.....	7
ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>D-r Paulus Adelsgruber</i>	
MUTTERSPRACHE/N UND FREMDSPRACHE/N IN DER REPUBLIK MOLDAU: ALLTÄGLICHE PRAXIS, KONFLIKTLINIEN UND INDIVIDUELLE ZUKUNFTSPLANUNG. EIN PROBLEMAUFRISS	8
<i>Pomelnicova A., Bulgacova I.</i>	
ZUR ANALYSE DER WORTSCHATZÜBUNGEN IM LEHRBUCH „DEUTSCH MIT SPASS“.....	17
<i>Гилевич П. Н., Шнак Е. Е.</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НАД НЕМЕЦКОЙ ГРАММАТИКОЙ.....	23
<i>Corcevschi S.</i>	
KREATIVES SCHREIBEN ALS EIN WICHTIGER ASPEKT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS.....	30
<i>Tiosa I.</i>	
WICHTIGE LESETECHNIKEN FÜR WISSENSCHAFTLICHE TEXTE.....	36
<i>Papainte L.</i>	
DIE ENTWICKLUNG DES KRITISCHEN DENKENS IM FREMDSPRACHEUNTERRICHT.....	42
<i>Дзекиш С. И.</i>	
ОТБОР АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	47
<i>Ярина О. Е.</i>	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	54
<i>Червинская И. И.</i>	
МОТИВАЦИЯ УСПЕХА УЧАЩИХСЯ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.....	61

Chiosea A. CASE STUDY TEACHING METHOD.....	65
Bacinschii S. USING TECHNOLOGY IN BUSINESS ENGLISH TEACHING.....	70
Vasilachi S. INCREASING STUDENTS' SATISFACTION WITH ICTS THROUGH THE USE OF MOODLE.....	75
Bolgari N. P. PROBLEM-BASED APPROACH IN LEARNING BUSINESS ENGLISH.....	81
Romanova A. SOME LISTENING COMPREHENSION FACILITATING STRATEGIES	86
Кизлярова О. Б. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – ПРИНЦИПЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; НАВЫКИ ГОВОРЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА	92
Соловьянова Е. В., Ведута Н. Н. КОНЦЕПТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	96
Болдецкая И. А., Богданская Т. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	102
Постоева М. С. ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ С ПРАВИЛЬНЫМИ И НЕПРАВИЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В 4-5 КЛАССАХ.....	111
Стан Д. Г. СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	116
Чеховская О. Л. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ.....	121
Бершадская Е. Н., Кучеренко А. А. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОС ООО.....	126
Сыроватко О. Д. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	130
Шаповал Е. А. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	134

Спаринюта В. В.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	139
---	-----

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**Rainer Goldt**

DIE DARMSTÄDTER VORFAHREN AFANASIJ A. FESTS: ZUM GENEIMNIS SEINER ABSTAMMUNG.....	145
--	-----

Хырбу С. А.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СРАВНЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, РУМЫНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	155
--	-----

Соловьянова Е. В.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЗИЦИИ АВТОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	160
---	-----

Diacomi L.

THE PROBLEM OF INTERCULTURALISM AS A TEACHING TENDENCY IN THE MODERN WORLD.....	165
--	-----

Деньговская И. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ ЧЕРЕЗ ОПИСАНИЕ ЕГО ВНЕШНОСТИ.....	173
--	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ**Евтодиева Н. В.**

ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПОСЛЕВОЕННЫХ ПРИТЧ Г. КУНЕРТА И В. БОРХЕРТА.....	179
---	-----

Ярина О. Е.

РОЛЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ).....	185
--	-----

Тонтич Т. Ф.

О ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	193
--	-----

Сливинский Д. А.

АББРЕВИАЦИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ON-LINE ОБЩЕНИЯ.....	199
---	-----

Ковтуненко Ю. А.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ «НУЛЕВОГО» АРТИКЛЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	204
--	-----

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

Уважаемые участники конференции, гости, коллеги!

Разрешите поприветствовать всех на международной научно-практической конференции «Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам в свете межкультурной коммуникации» и выразить благодарность вам за участие. Искренне надеюсь, что опыт, полученный в ходе конференции, будет полезен всем участникам в процессе их научно-исследовательской работы.

Процесс интеграции различных уровней и организационных форм образования и науки – это тенденция, которая постепенно охватывает все страны мира. И неслучайно в последние годы много говорится о создании форм, которые могут объединить научно-образовательный потенциал. Важно осознать, что подготовка высококвалифицированных специалистов – задача не отдельно взятого учебного заведения, а всей образовательной системы. Именно поэтому наш университет призван объединять людей вокруг общего дела, тем самым, формируя поле для взаимного сотрудничества.

Проведение конференций подобного уровня способствует обмену мнениями и знаниями между молодыми и опытными учёными различных регионов страны и зарубежья, поддерживает связь между наукой и практикой.

Желаю всем участникам успехов, эффективной и плодотворной работы!

*Директор филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко
в г. Рыбнице
профессор И. А. Павлинов*

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

Уважаемые участники конференции!

Мы рады приветствовать Вас в стенах РФ ПГУ на международной научно-практической конференции, посвященной проблемам лингвистики и методики обучения иностранным языкам в свете межкультурной коммуникации! Нам очень приятно, что на площадках международной конференции собрались заинтересованные лица, теоретики и практики, профессионалы, среди которых выпускники университета и кафедры, которыми мы гордимся.

Хочется отметить, что эта конференция проводится в преддверии 25-летнего юбилея кафедры германских языков и методики их преподавания (которая начинала свою работу как кафедра иностранных языков). Мы очень ценим вклад всех сотрудников филиала и кафедры – и тех, кто стоял у ее истоков, и тех, кто трудится и приумножает традиции учебного заведения сегодня. За это время коллективом кафедры проделана большая работа: и методическая, и научно-исследовательская, и воспитательная.

Стратегической целью считаем развитие кафедры как сформировавшейся научно-исследовательской и педагогической школы в сфере иноязычной коммуникации, способной готовить конкурентоспособных специалистов со знанием иностранного языка для региона.

Осуществляя свою деятельность, кафедра ГЯиМП поддерживает связь с другими высшими учебными заведениями и международными организациями. Уверены, что и наша конференция будет способствовать совершенствованию теоретико-методологического аппарата современного гуманитарного знания, созданию условий для более тесного взаимодействия.

Уважаемые участники международной конференции, разрешите пожелать вам продуктивного общения, творческого вдохновения и плодотворного научного диалога!

*Заведующая кафедрой ГЯиМП
филиала ПГУ им. Т. Г. Шевченко в г. Рыбнице
доцент В. Г. Егорова*

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Paulus Adelsgruber,
OeaD-Lektor Chisinau,
Ion-Creangă-Universität,
Chisinau, Moldova*

MUTTERSPRACHE/N UND FREMDSPRACHE/N IN DER REPUBLIK MOLDAU: ALLTÄGLICHE PRAXIS, KONFLIKTLINIEN UND INDIVIDUELLE ZUKUFTSPLANUNG. EIN PROBLEMAUFRISS

Der Artikel behandelt Fragen der Mutter- und Fremdsprachen in der Republik Moldau. Anhand einer Umfrage unter Studenten einer Chisinauer Universität wird dieses Problem in folgenden drei Themenbereichen behandelt: 1. Mehrsprachigkeit, Sprechverhalten in Familie und Alltag, Fremdsprachen; 2. Konfliktfelder; 3. Auslandserfahrung und Berufschancen dank Sprachkenntnisse.

Schlüsselwörter: *rumänischsprachige und russischsprachige Gruppen, Muttersprache, Bildungssprache, Fremdsprache, Sprachkonflikte, Auslandserfahrung, praktische Anwendung von Sprachen, Jobmöglichkeiten für Sprachstudenten.*

NATIVE LANGUAGE AND FOREIGN LANGUAGE/S IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: IN EVERYDAY PRACTICE, LINES OF CONFLICT AND INDIVIDUAL FUTURE PLANNING. AN OUTLINE OF THE PROBLEM

This article is about mother and foreign languages in the Republic of Moldova. Based on a survey among students from a Chisinau university this Problem is addressed in three thematic areas: 1. Multilingualism, family and everyday speech, foreign languages; 2. Conflict Fields; 3. Foreign experience and career opportunities thanks to language skills.

Key words: Romanian-speaking and Russian-speaking groups, native language, educational language, foreign language, language conflicts, foreign experience, practical language use, job opportunities for language students

Als ich im Jahr 2002 für ein DaF-Praktikum nach Taschkent (Usbekistan) kam, traf ich auf ein mir bisher unbekanntes Phänomen im Schul- und Universitätswesen: die Teilung der Schüler und Studenten nach ihren Mutter- bzw. Bildungssprachen. So gab es an der Fremdsprachenuniversität Taschkent einerseits die sogenannten *nationalen* Gruppen und andererseits die *europäischen* Gruppen. Während in den ersten vor allem die Studenten mit usbekischer und tadschikischer Muttersprache zusammengefasst wurden, waren es in der europäischen Gruppe die sprachlich überwiegend russisch sozialisierten Studenten, neben Russen auch Ukrainer und Tataren. Dieser Parallelismus schien allgemein akzeptiert zu sein, wenn dadurch auch eher ein Neben-, denn ein Miteinander der Kulturen bekräftigt wurde. Die Kommunikation zwischen den Gruppen erschien mir eher gering zu sein. Das Russische wurde damals auch von der jüngeren Generation in den Städten noch beherrscht, war aber im Allgemeinen am Rückzug.

16 Jahre später fand ich zu meiner Überraschung dasselbe Prinzip auch in der Republik Moldau wieder, hier durch eine Einteilung in *rumänischsprachige* und *russischsprachige* Gruppen (üblicherweise verkürzt als rumänische und russische Gruppen bezeichnet). Letztere werden von Studenten mit russischer Mutter- oder Bildungssprache besucht, von denen viele einen (teilweisen) russischen, gagausischen, bulgarischen, ukrainischen aber auch moldauischen Familienhintergrund haben.

Die Sprachenfrage spielt im Vergleich zu anderen politischen und gesellschaftlichen Themen zwar eine untergeordnete Rolle (zuweilen wird sie von der Politik instrumentalisiert), sie bietet dennoch einen Schlüssel zum Verständnis gewisser Funktionsweisen des moldauischen Staates.

Davon ausgehend habe ich mich zu einer Untersuchung der Sprachsituation von Studenten der Ion-Creanga-Universität in Chisinau entschlossen. In der ersten Phase habe ich anhand von Interviews mit

sieben Studentinnen und Studenten des Masterkurses (Deutsche Philologie) einen ersten Problemaufriss erarbeitet, der im Folgenden präsentiert wird und zentrale Fragestellungen anreißen soll (die Interviews fanden im April 2019 statt). Es ist festzuhalten, dass es sich aufgrund der geringen Anzahl an Interviews nicht um eine repräsentative Umfrage handelt. Eine weitere detailliertere Untersuchung ist noch ausständig.

Werfen wir zunächst einen Blick in die Verfassungen der Republik Moldau und der Pridnestrowischen Moldauischen Republik (PMR) sowie des autonomen Gebiets der Gagausen. Artikel 13 der Verfassung der Republik Moldau aus dem Jahr 1994 legt die Staatssprache als „moldauische Sprache, auf Grundlage des lateinischen Alphabets“ fest. In der Praxis (und nach einem Spruch des moldauischen Verfassungsgerichts) wird heute allgemein von der „rumänischen Sprache“ als Staatssprache gesprochen. Weiters garantiert der Staat in Artikel 13 „Anerkennung und Schutz des Rechts auf Erhalte, Entwicklung und Funktionalität der russischen Sprache und der anderen Sprachen, die im Gebiet des Landes verwendet werden“. In Bezug auf die tatsächliche Ausformung des Sprachgebrauchs wird auf spezielle Gesetzgebung verwiesen [1]. Artikel 12 der Verfassung der PMR (Fassung von Dezember 2018) nennt das Moldauische, das Russische und das Ukrainische als offizielle, gleichberechtigte Sprachen [2]. Und das Autonomiestatut der Gagausen (1994) spricht schließlich von den drei Amtssprachen Gagausisch, Moldauisch und Russisch [3, S. 76]. Soweit der grobe legale Rahmen staatlicher Sprachpolitik. Die praktische Ausformung dieser Bestimmungen ist eine andere Frage, der wir uns hier nicht umfassend widmen können.

Zur Frage des Fremdsprachenerwerbs ist der Hinweis auf die Tradition in der Sowjetzeit wichtig. Damals lehrte man an den russischsprachigen Schulen als erste Fremdsprache entweder Englisch oder Deutsch (mit einem deutlichen Übergewicht des Englischen), an den rumänischsprachigen Schulen hingegen fast ausschließlich Französisch. Nachwirkungen dieser Tradition sind bis heute spürbar. Derzeit lernen nur rund 9.000 Schüler Deutsch in der Schule, das sind weniger als drei Prozent aller Schüler – Englisch und auch Französisch hat deutlichen Vorrang (Daten für die die PMR sind nicht inbegriffen) [4, S. 8].

In einem mehrsprachigen Land wie der Moldau ist auch das Erlernen der Zweitsprache ein wichtiger Punkt: Die russische Sprache wird an rumänischen Schulen derzeit zumeist vier Jahre lang unterrichtet, umgekehrt steht das Rumänische in russischen Schulen über die gesamte Schulzeit (12 Klassen) am Lehrplan. Allerdings steht es um den Spracherwerb in der Praxis dennoch nicht immer zum Besten. So gibt es unter anderem unter den Gagausen Vorbehalte gegenüber dem Rumänischen, ein Umstand, der von meinem gagausischen Gesprächspartner kritisiert wird. Neben mehr Lernbereitschaft seiner Landsleute fordert er auch von der Chisinauer Regierung Maßnahmen zur Förderung des Rumänischunterrichts, etwa in Form von Gratiskursen für Erwachsene.

Die Wurzeln für die anhaltende Schwäche des Rumänischen in bestimmten Regionen sind historisch zu erklären: Das Russische war die Kommunikations- und Bildungssprache der Sowjetunion, und sie ermöglichte sowohl den Titularnationen der einzelnen Republiken, als auch den Minderheiten Aufstiegschancen. Nach Daten der Volkszählung des Jahres 1989 lebten 2,7 Millionen (ethnische) Moldauer in der Moldauischen Sowjetrepublik und 1,5 Millionen andere (davon rund 560.000 Russen, 600.000 Ukraine und 150.000 Gagausen).

Die Verteilung des Beherrschens der Zweitsprache illustriert den Stellenwert des Russischen gut: Moldauisch (Rumänisch) wurde demnach nur von 213.000 Personen als Zweitsprache gesprochen, Russisch jedoch von 1,8 Millionen.

In Summe beherrschten in der Republik 2,8 Millionen Personen Russisch und 2,9 Millionen Moldauisch. Am einschneidendsten aber war: „Der Zusammenhang mit der rumänischen Sprache, Kultur und Geschichte war in großen Teilen der Bevölkerung verlorengegangen.“ Der Bezug zum hochsprachlichen Rumänischen ist bis heute vielen nicht klar, das von Russizismen geprägte „Moldauische“ als greifbare Realitäten liegt Teile der Bevölkerung näher. Insgesamt ist der Gebrauch des Rumänischen in der heutigen Republik Moldau im Vergleich zum Jahr 1989 jedoch deutlich am Vormarsch. So bezeichneten im Jahr 2004 bereits 76 Prozent der Gesamtbevölkerung die Staatssprache als ihre Muttersprache (1989 waren es 60 Prozent gewesen) [5, S. 612-614, Zitat S. 612f.].

Besonders im Bildungsbereich ist das Prestige des Rumänischen gestiegen: Mittlerweile schicken auch russischsprachige Familien ihre Kinder auf rumänischsprachige Schulen. Besuchten etwa im Schuljahr 1991/92 rund 37.000 Schüler rumänische Schulen, so waren es im Schuljahr 1999/2000 bereits 79.000. Die Anzahl der rumänischen Schulen stieg in diesem Zeitraum von 42 auf 93. Die Zahl der Schüler in russischen Schulen sank von 46.000 auf 32.000. [6, S. 623]

Die Interview-Partner

Bei den sieben Befragten handelt es sich um zwei Männer und fünf Frauen, die an der Staatlichen Pädagogischen Ion-Creanga-Universität den zweijährigen Masterkurs besuchen, der für Absolventen des zumeist vierjährigen Bachelorstudiums zugänglich ist. Fünf der Studenten sind zwischen 22 und 25 Jahre alt, zwei sind 34 bzw. 35 Jahre alt. 6 Studenten leben (mehr oder weniger ständig) in Chisinau, eine Studentin in Irland. Vier Studenten stammen auch ursprünglich aus der Hauptstadt, drei aus Dörfern in verschiedenen Regionen (einer davon aus Gagausien). Drei der sieben Befragten geben Rumänisch als Muttersprache an (davon bezeichnet eine Studentin ihre Sprache bewusst als „Moldauisch“), drei weitere Russisch und eine Studentin beide Sprachen. Fünf der Befragten stehen bereits selbst im Lehrberuf (Regelschulen und Sprachschulen).

Folgende Themenblöcke wurden im Interview thematisiert: 1) Muttersprache, Sprache zuhause und unter Verwandten und Freunden (auch prozentuelle Verteilung); 2) Sprachen in der Schule, Unterrichtssprache, Sprachen der Mitschüler; 3) Universität, Erfahrung mit „getrennten“ Gruppen; 4) Sprachverwendung im Alltag – situativer Faktor und prozentuelle Verteilung, Konkurrenz/Prestige der Sprachen, Missverständnisse und Konflikte aufgrund von Sprache; 5) Fremdsprachen – Motive für das Erlernen; 6) Arbeitswelt: Nutzen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachen; 7) Auslandserfahrung, praktische Anwendung von Sprachen.

Im Folgenden fasse ich einige Erkenntnisse nach drei Themenbereichen zusammen:

- Mehrsprachigkeit, Sprechverhalten in Familie und Alltag, Fremdsprachen;
- Konfliktfelder;

– Auslandserfahrung und Berufschancen dank Sprachkenntnisse.

Einsprachigkeit in einem mehrsprachigen Land?

Sechs von sieben Befragten verwenden im Chisinauer Alltag überwiegend *eine* Sprache (80-90 Prozent), sei es Rumänisch *oder* Russisch. Die jeweils andere Sprache wird nur selten verwendet (s. weiter unten). Rund fünf bis zehn Prozent des Sprachgebrauchs entfallen im Alltag auf Englisch und Deutsch, bedingt durch Studium und Lehrberuf. Wenn ein Elternteil rumänische Muttersprache hat und der andere russische Muttersprache, setzt sich das Russische als Kommunikationssprache in der Familie meist durch.

Eine Ausnahme hinsichtlich der Sprachbenutzung ist eine Studentin, die im Alltag das Rumänische und Russische etwas zu gleichen Teilen verwendet. Das betrifft auch den Sprachgebrauch im nächsten Umfeld: Mit ihrem Mann spricht sie Russisch, mit dessen Vater jedoch Rumänisch. Zudem wird in ihrer Familie auch noch Ukrainisch gesprochen – die Großmutter mütterlicherseits sowie Freunde leben in der ukrainischen Oblast Vinnica.

Moldauisch vs. Rumänisch

Eine der Befragten bezeichnet ihre Muttersprache dezidiert als „Moldauisch“ und verweist dabei auf eine stark von Russizismen durchsetzte Sprache, die sie als „verunreinigt, schmutzig“ wahrnimmt. Personen mit geringer Schulbildung aus ihrer Region könnten sich sprachlich nur sehr mangelhaft ausdrücken, das sei die Folge der Russifizierung. Diese Selbstdiagnose hört man immer wieder in Gesprächen mit Moldauern. Das „Rumänische“ wird von derselben Studentin als „netter, schöner“ beschrieben. Etliche Moldauer, die nach Rumänien reisen, erzählen von sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber den Nachbarn.

Fremdsprachen

Das Erlernen von Fremdsprachen wird von allen Befragten als wichtig eingeschätzt. Viele sprechen von einer Investition in die Zukunft, mehrere betonen auch die emotionale Ebene („Schönheit“ der Sprache etc.). Die Inspiration für das Studium stammte nicht selten von motivierenden Lehrerinnen in der Schule. Eine Studentin hätte hingegen lieber Medizin studiert, scheiterte jedoch an den hohen Studiengebühren.

Dass persönliche Lebensplanung und Spracherwerb eng miteinander verbunden sind, zeigt das Beispiel eines Studenten mit russischer Muttersprache: Er ist von einer ausgeprägten Germanophilie motiviert und möchte sogar am liebsten mit seinen Verwandten nur Deutsch sprechen. Die Emigration ist für ihn nur noch eine Frage der Zeit. In der deutschen und österreichischen Kultur und Lebensweise sieht er „die innere und die äußere Welt“ in Harmonie, d. h. die eigenen Wünsche können in einer entsprechend geordneten Umwelt realisiert werden. Mit der moldauischen Kultur könne er hingegen ebenso wenig anfangen wie mit der eigenen, russischen. Sein Rumänisch sei zwar für seine Bedürfnisse (u. a. im Lehrberuf) ausreichend, doch beherrsche es etwa seine Schwester besser – sie sei stärker im Land verwurzelt und denke nicht an Emigration.

Konfliktfelder

Der beschriebene Umstand, wonach sowohl Rumänisch- als auch Russischmuttersprachler im Chisinauer Alltag in der Lage sind, überwiegend *eine* Sprache zu verwenden, hängt auch damit zusammen, dass sie vom Gegenüber in den überwiegenden Fällen zumindest passive Kenntnisse der (eigenen) Sprache erwarten können. Es herrscht jedoch auch eine große sprachliche Flexibilität vor, so wird etwa oft in jener Sprache geantwortet, in der man angesprochen wird. Das gilt insbesondere für die Rumänischsprachigen, bei den Russischsprachigen mit einigen Einschränkungen: So sind Teile der älteren Generation noch im Bewusstsein der Priorität der russischen Sprache aufgewachsen und haben nie richtig Rumänisch gelernt. Dazu kommen mehrere Regionen des Landes, in denen Russisch (und Ukrainisch) die ersten Kommunikationssprachen sind: die gagausische Autonomie, die PMR und der Norden des Landes, wo es eine starke ukrainische Minderheit gibt. Weiters spielte das Russische auch in der Stadt Balti eine wichtige Rolle. Eine der Befragten, eine Rumänischsprachige, wohnte für gewisse Zeit in dieser Stadt – sie nannte das im Alltag dominierende Russisch als Mitgrund für den Wegzug. Die Erfahrung von Rumänischsprachigen, sich sprachlich stärker dem russischsprachigen Gegenüber anpassen zu müssen, ist auch in Chisinau anzutreffen.

Eine durchgehende Flexibilität gibt es jedoch nicht, Ausnahmen bestätigen die Regel: So wird von den Befragten von Fällen berichtet, in

denen sich Sprecher bewusst nicht um die Sprachkenntnisse des Gegenübers kümmern und auch dann ihre Muttersprache verwenden, wenn sie vom Gegenüber nicht verstanden wird. Hier wird Sprache also demonstrativ zur Abgrenzung und Beschreibung kultureller (nationaler) und politischer Präferenz eingesetzt.

Universität

Der Unterricht in separaten (rumänischsprachigen und russischsprachigen) Gruppen an der Universität wird von den Gesprächspartnern überwiegend als „normal“ empfunden, als Notwendigkeit aufgrund der sprachlichen Situation von Minderheitengruppen. Aufgrund von allgemein sinkenden Studentenzahlen kommt es in der Praxis jedoch verstärkt zur Bildung von gemischten Gruppen. In solchen Gruppen fällt einigen Studenten auf, dass Russisch-Muttersprachler kaum Rumänisch sprechen, was mitunter als mangelndes Interesse oder mangelnde Wertschätzung ausgelegt wird. Die Wurzeln dieser Konstellation sind in die Sowjetzeit (und noch weiter zurück in der zaristischen Zeit) zu finden (s. die statistischen Angaben weiter oben). Nach den Aussagen eines Studenten habe es früher auch noch getrennte Wohnheime gegeben, das sei mittlerweile nicht mehr üblich.

Als negative Folge der getrennten Gruppen wird von einer Dolmetsch-Studentin die bestehende Praxis genannt, die Sprachübungen entweder aus dem Russischen oder Rumänischen in die jeweiligen Fremdsprachen abzuhalten. Die „Zweitsprache“ werde dabei völlig ignoriert, was sie als vertane Chance bewertet.

Ein konkretes, von einem Studenten geschildertes Beispiel eines Konflikts zwischen Studenten und Dozenten dreht sich um eine rumänischsprachige Englischlehrerin, die des Russischen nicht mächtig war, jedoch in einer russischsprachigen Gruppe unterrichtete: Da etliche der Studenten aus Gagausien und der PMR stammten und des Rumänischen nicht mächtig waren, konnten sie dem Unterricht nicht folgen. Eine erste Beschwerde wurde vom Dekanat mit dem Aufruf abgewehrt, dass man sich doch bemühen möge, „das Rumänische zu verstehen“. Die Studenten pochten jedoch auf Unterricht in der Zielsprache (Englisch), was laut Universitätsordnung auch so vorgesehen gewesen sei. Der Lehrerin sei es weitgehend egal gewesen, dass die Studenten ihren Erläuterungen nicht

folgen konnten. Der Konflikt endete schließlich mit der Entlassung der Lehrerin.

Auslandserfahrung und Berufschancen dank Sprachkenntnisse

Jobmöglichkeiten für Sprachstudenten sind gegeben, an privaten Sprachschulen sind die Verdienstmöglichkeiten (mit rund 100 Lei/60 Minuten) höher als an Regelschulen. Um im Job besser bestehen zu können, versteht man durchaus die Notwendigkeit, die Zweitsprache (Russisch oder Rumänisch) zu verbessern: So nahm eine rumänischsprachige Person noch während des Studiums zusätzlich Russischstunden, „um die Grammatik besser zu verstehen“ und später gegenüber Schülern kompetenter zu sein. Ein russischsprachiger Student versuchte aus ähnlichen Motiven seine Rumänischkenntnisse zu verbessern.

Auslandserfahrung besteht beispielsweise durch Kurzbesuche im deutschsprachigen Raum sowie durch Sommerjobs in der Gastronomie. Die persönliche Lebensplanung hängt vor allem bei verheirateten Frauen stark mit der beruflichen und sprachlichen Qualifikation des Ehepartners zusammen. Eine geringe Qualifikation des Partners kann sich negativ auf die eigene Mobilität auswirken.

Literaturverzeichnis:

1. *Verfassung der Republik Moldau, Artikel 13 vom 1994.* - http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=311496&lang=2&fbclid=IwAR2U4jirkjninaV0hvmfd9OZw2UIP41uleQEcmN0MOp1cDFfaU_p_ZsVNo.

2. *Verfassung der Pridnestrowischen Moldawischen Republik, Artikel 12, vom Dez. 2018.* - <http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodatelnjie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-konstitutsionnogo-stroya-osnov-pravoporyadka-a-takje-deyatelnosti-organov-gosudarstvennoy-vlasti-i-upravleniya/konstitutsiyapridnestrovskoy-moldavskoyrespubliki.html?fbclid=IwAR2UV7JQgO4NYj5ChutURFyWxc9DFmsb8dmHPGYsQsZcR8N01uE--v9gCYA>.

3. *Balomiri, Horea/Sallanz, Josef: Deutsch als Fremdsprache in der Republik Moldau. Ein Überblick, In: Aktuelle Forschungsfragen der Linguistik und der Methodik des Fremdsprachenunterrichts (Tagungsband), hg. von Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“, Catedra Filologie Germană/Lectoratul DAAD, Chişinău 2018, S. 7-15, hier S. 8.*

4. Bochmann, Klaus: *Die Staatssprache – „Moldauisch“ oder „Rumänisch“?*, In: Bochmann, Klaus/Dumbrava, Vasile et. al.: *Die Republik Moldau. Republica Moldova. Ein Handbuch*, Leipzig 2012, S. 609-616.

5. Erfurt, Jürgen: *Sprachen und Sprachpolitik*, In: Bochmann, Klaus/Dumbrava, Vasile et. al.: *Die Republik Moldau. Republica Moldova. Ein Handbuch*, Leipzig 2012, S. 617-628.

6. Troebst, Stefan: *Die Autonomieregelung für Gagausien in der Republik Moldova - ein Vorbild zur Regelung ethnopolitischer Konflikte?*, In: *Berliner Osteuropa Info*, Jg. 17 (2001), S. 76-78.

A. Pomelnicova,
dr. conf. univ.

I. Bulgacova,
lect. superior

Staatliche Alecu-Russo-Universität,
Balti, Moldova

ZUR ANALYSE DER WORTSCHATZÜBUNGEN IM LEHRBUCH „DEUTSCH MIT SPASS“

Der vorgeschlagene Artikel ist der Arbeit mit dem Wortschatz gewidmet. Die Lexik ist ein wesentlicher Bestandteil der Sprachtätigkeit, der seinen wichtigsten Platz in jedem Fremdsprachenunterricht bestimmt. Eine der Hauptaufgaben im Unterricht ist die Erweiterung des Vokabulars der Schüler. Die Aufgaben des Lehrers in allen Lehrphasen sind es, eine vollständige Assimilation des lexikalischen Minimums und eine dauerhafte Festigung im Gedächtnis des aktiven Vokabulars zu erreichen.

Schlüsselwörter: Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung, Fremdsprachenunterricht Lernerorientierung, Wortschatzübungen

ОБ АНАЛИЗЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В УЧЕБНИКЕ „DEUTSCH MIT SPASS“

Предлагаемая статья посвящена работе с лексикой. Лексика является важнейшим компонентом речевой деятельности, что определяет её важнейшее место на каждом уроке иностранного языка. Одной из основных задач на уроке является расширение словарного запаса учащихся. В задачи учителя на всех этапах

обучения входит добиваться полного усвоения программного лексического минимума и прочного закрепления в памяти активного словарного запаса.

***Ключевые слова:** работа над лексикой; обучение лексике; урок иностранного языка; урок, ориентированный на учащихся; лексические упражнения.*

Den Problemen der Wortschatzarbeit wird besonders nach der sog. „Wortschatzwende“ viel Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Zusammenhang sind die Forschungen von Neuner (1990), Scherfer (2003), Pilzecker (1996), Quetz (1998), Bohn (2000), Storch (2001), Stork (2003) u.a. zu nennen. Obwohl in der Fremdsprachendidaktik die Wortschatzarbeit einen hohen Stellenwert einnimmt, bleibt sie ein „Sorgenkind“ des Fremdsprachenunterrichts. [1, S.57]

Der Wortschatzerwerb bereitet den Lernenden Schwierigkeiten. Die Fremdsprachenlehrer konfrontieren sich mit den Problemen der Wortschatzvermittlung. Dies wird meistens mit dem Umfang des Wortschatzes, dessen Dynamik und mit seiner Struktur erklärt [1, S.2]. Die ungelösten Probleme der Wortschatzarbeit zeugen von der Aktualität des Themas des vorliegenden Beitrags.

Eine wichtige Aufgabe des modernen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der lexikalischen Kompetenz der Lernenden. Der Fremdsprachenlernende verfügt über die lexikalische Kompetenz, wenn er ein treffendes Wort in einer bestimmten kommunikativen Situation abrufen und korrekt gebrauchen kann. Die lexikalische Kompetenz wird einerseits als rezeptive Wortschatzkompetenz verstanden, andererseits ist sie das oberste Ziel der Wortschatzarbeit [5, S.120].

Der Begriff *Wortschatzarbeit* wird hier als Oberbegriff für die Begriffe *Wortschatzvermittlung* und *Wortschatzerwerb* gebraucht, denn er umfasst sowohl die Lernerorientierung als auch die vom Lehrer gesteuerten Lernprozesse. Zugrunde einer wirksamen Wortschatzarbeit liegen u.a. folgende Lernprinzipien: der Einsatz von authentischen Materialien, die Reflexion über das eigene Lernen, Anknüpfung an Bekanntes, kooperative

Formen des Lernens, mehrkanaliges Lernen, vernetztes Lernen, spezielle Mnemotechniken.

Da die Wortschatzarbeit zum Teil lernerorientiert ist, gewinnt die Vermittlung von Lernstrategien an Bedeutung. Dabei sind sowohl direkte Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien als auch indirekte Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive und soziale Strategien wichtig.

In der Fremdsprachendidaktik wird die Wortschatzarbeit traditionell in drei Schritte oder Phasen eingeteilt: Semantisieren, Üben und Anwendung. Auf diese Einteilung stützen wir uns bei der Analyse der Wortschatzübungen in den Lehrbüchern, die in den Schulen der Republik Moldau eingesetzt werden. Im Rahmen dieses Artikels gilt unser Augenmerk dem Lehrbuch „Deutsch mit Spaß“ für die 8. Klasse.

Die Analyse der darin verwendeten Methoden und angebotenen Übungen zur Förderung der lexikalischen Kompetenz hat gezeigt, dass das Lehrbuch verschiedene Übungen zu jedem Schritt der Wortschatzarbeit enthält. Obwohl jede von zehn Lektionen des Lehrbuchs in ihrer Struktur einen speziellen Teil „Wortschatz und Grammatik“ hat, sind Wortschatzübungen auch in anderen Teilen der Lektionen zu finden. Der Wortschatz zum jeweiligen Thema wird mit Hilfe von visuellen und sprachlichen Verfahren semantisiert.

Zweisprachiges Verfahren:

Unterstreiche 10 Wörter, die du nicht verstanden hast, aber die du für wichtig hältst und schlage sie im Wörterbuch nach!

An einer Schmierwand in einer Schule stehen folgende Schülersprüche. Wie findest du sie? Schlage im Wörterverzeichnis nach, wenn dir etwas unklar ist!

Wie heißt das auf Deutsch? Wenn du es nicht weißt, schlage nach und schreibe die Wörter ins Heft!

Und einsprachiges Verfahren [2, S.275].

Was bedeutet was? Ordne zu!

1. Aquarell
2. Collage
3. Fresco

a. Bilder- und Gemäldesammlung
b. Mit sehr weichen farbigen Kreidestiften gemaltes Bild
c. Heiligenbild in der orthodoxen Kirche

4. Guasch	d. Mittelalterliche Maltechnik mit deckenden Farben, für die man als Bindemittel Wachs, Honig, Ei oder Kasein verwendet.
5. Ikone	e. Raum. In dem Bilder und andere Kunstwerke ausgestellt und verkauft werden.
6. Pastell	f. Dekoration, die durch Auskratzung der Wand entsteht.
7. Graffito	g. Bild, das aus unterschiedlichen Materialien zusammengeklebt wird (Papier, Stoff, Holz u.a.)
8. Tempera	h. Malerei, die mit lichtdurchlässigen Farben auf der Rückseite einer Glasscheibe ausgeführt ist.
9. Hinterglasmalerei	i. Malerei auf Wänden und Decken
10. Tafelmalerei	j. Bild, das mit Wasserfarben transparent gemalt ist.
11. Comic	k. Bild, das mit Wasserfarben, die stark decken, gemalt ist.
12. Galerie	l. Malerei auf Papier, Holztafeln, Leinwand u.a. im Unterschied zur Wandmalerei
13. Pinakothek	m. Gezeichnete Bildergeschichten mit Sprechblasen.

Beim Prozess der Bedeutungserschließung wird im untersuchten Lehrbuch auch der sog. individuelle Aspekt berücksichtigt. Zum Einüben und Behalten der neuen lexikalischen Einheiten werden vor allem kognitive Übungen auf der Basis der paradigmatischen und syntagmatischen Relationen angeboten. Zu den ersten gehören Übungen zur Synonymie, Antonymie, Hyperonymie/ Hyponymie, Wortfelder. Als Beispiel der Übungen auf der Basis der paradigmatischen Relationen könnte z.B. die Übung dienen, in der die Schüler die Bedeutung von neuen Zeitadverbien mit Hilfe von ihnen bekannten synonymischen Wortverbindungen erschließen müssen: *nachts, morgens, wöchentlich täglich mittags, samstags nachmittags*.

Sage es anders!

Jeden Tag muss ich die Pflanzen begießen.

Jeden Samstag bin ich frei.

Jeden Morgen verlasse ich um 8 Uhr das Haus.

In der Nacht schaue ich oft fern.

Zu Mittag bin ich wieder zu Hause.

Jeden Nachmittag ruhe ich aus.

Jede Woche gehe ich in den Supermarkt [3, S.282].

Die Analyse der Übungen zum ersten Schritt der Wortschatzarbeit hat gezeigt, dass nichtsprachliche Semantisierungsverfahren im „Deutsch mit Spaß! kaum zum Einsatz kommen. Dies könnte man einerseits durch das Alter der Zielgruppe, andererseits durch die Spezifik des zu vermittelnden Wortschatzes, der mehrere Bezeichnungen für abstrakte Begriffe enthält, erklären.

Als Übungen auf Grund syntagmatischer Beziehungen fungieren im Lehrbuch Zuordnungsübungen und Lückentexte, z.B.:

Zusammengesetzte Substantive bestehen aus einem _____ und einem _____. Das _____ bestimmt den Artikel und die Pluralform des Kompositums.

Was passt zusammen? Was wird auf dem Bauernhof alles gemacht?

Was passt zusammen? Bilde Sätze mit den Verben von Punkt a!

Für den dritten Schritt der Wortschatzarbeit „Anwendung“ beinhaltet das Lehrbuch kommunikative, situativ-pragmatische Aufgaben, die den Wortschatz der Deutschlernenden aktivieren sollen. Übungen kommen z.B. im Teil A „Einstieg“ vor:

Welche Eigenschaften hältst du wichtig bei deinem Freund/deiner Freundin?

mit ihm/ihr über Probleme reden können
treu sein
viel Taschengeld haben
offen sein
gut aussehen
unternehmungslustig sein
vertrauensvoll sein

Warum gibt es Konflikte zwischen Jugendlichen und Eltern? Folgende Stichwörter könnten euch vielleicht helfen.

Wie aus den Aufgabenstellungen der oben angeführten Übungen folgt, dienen sie sowohl zur Förderung der kommunikativen Kompetenz, deren Teilkompetenz die lexikalische ist.

In Folge der Analyse wurde festgestellt, dass einige Lektionen des Lehrbuchs einen gewissen Mangel an Wortschatzübungen aufweisen. Zu einer von solchen Lektionen, nämlich zum Thema „Wohnen“, könnten je nach dem Schritt der Wortschatzarbeit zusätzliche Übungen erstellt werden. Das sind z.B. folgende: das Wort erraten, die Begriffe umschreiben, Wortgrenzen bestimmen, Fragebogen, Ergänzungs-, Wortbildungsübungen, Misch-Masch-Übungen u.a.

Das Ziel der Misch-Masch-Übungen, wo die Lernenden nachvollziehen müssen, ist es, an den Wörtern zum jeweiligen Thema zu arbeiten und sie zu systematisieren. Zum Beispiel:

*Mein Traumhaus ist sehr groß, 200 m². Einen Garten hat es auch. Das Haus hat zwei **Schlafzimmer** mit Toiletten. Mein Wohnzimmer ist auch sehr groß und **weiß**. Dort steht ein **Esstisch**. Es ist **gut**. Und natürlich sind dort auch **Stühle** und ein **Sofa**. Wir essen gern im **Balkon**. Küche gefällt mir nicht so gut. Sie ist sehr klein, nur ein **Bett**, ein **Garten**, Schränke und vielleicht eine **Kleidung** sind da. Mehr brauche ich nicht. Im **Badezimmer** brauche ich nur ein **Elektroherd** und Schränke für meine **Spülmaschine**. Aber die Möbel sind **hell**. Das gefällt mir besonders **bequem**. Ein Wohnzimmer **habe** ich dort auch. Ich sehe gern in den **Kühlschrank** [4, S. 116].*

Für den dritten Schritt *Anwendung* könnten Aufgaben vorbereitet werden, wo man eine Wahl, eine Entscheidung argumentieren soll oder einen Ort, einen Wohnraum zu beschreiben hat. Hier sind kommunikative Übungen zu erstellen, um den Wortschatz zu aktivieren und die Lernenden zu stimulieren, denn sie müssen aufgrund der gelernten Phrasen schnell in verschiedenen Alltagssituationen reagieren. Diesem Zweck würde u.a. die Übung *Aussagen zuordnen und besprechen* dienen.

Abschließend muss betont werden, dass recht verschiedene Wortschatzübungen im Lehrbuch „Deutsch mit Spaß“ für die Schulung der lexikalischen Kompetenz sehr nützlich sind. Obwohl es am Ende des Lehrbuchs ein Wörterverzeichnis mit 270 obligatorischen lexikalischen Einheiten gibt, reicht es für eine effektive selbständige Wortschatzarbeit der Lernenden nicht aus. Eine thematische Zuordnung und Systematisierung sowie eine Abrufung der Wörter durch die Schüler wären unseres Erachtens effektiver, wenn jede Lektion des Lehrbuchs eine Wortliste mit allen neuen zu erwerbenden Wörtern hätte.

Die motivierenden und das Interesse der Lernenden weckenden Wortschatzübungen können dazu beitragen, dass das Vokabellernen nicht als „trockene Paukerei“ wahrgenommen wird. Von dem Einsatz der kreativ gestalteten Wortschatzübungen, von der Vielfalt der angewandten Methoden in den unterschiedlichen Phasen der Wortschatzvermittlung sowie von der Vermittlung der Vokabellernstrategien, der Steuerung und

der ständigen Kontrolle des individuellen Wortschatzerwerbs hängt der Erfolg der Wortschatzarbeit und damit auch des Deutschlernens ab.

Literatur:

1. Bohn R., Schreiter I. Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. In: Kühn, P. Germanistische Linguistik. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion. – Hildesheim: Olms, 2000. – S. 57-98.

2. Quetz J. Der systematische Aufbau eines „mentalen Lexikon“. In: Timm, J.P. Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 1998, S. 272– 290.

3. Scherfer, P. Wortschatzübungen. In: Bausch, K.-R. et al. Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. – S. 280-283.

4. Stork A. Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien Tübingen: Günter Narr Verlag, 2003.

5. Targońska, J. Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs // Glottodidactic. – 2011. – Nr. 3. – S. 117-127.

П. Н. Гилевич,

старший преподаватель

высшей квалификационной категории,

Е. Е. Шпак,

старший лаборант,

Рыбницкий филиал ПГУ им. Т. Г. Шевченко, кафедра ГЯиМП,

г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НАД НЕМЕЦКОЙ ГРАММАТИКОЙ

Грамматика как раздел лингвистики играет огромную роль в обучении немецкому языку, особое место отводится формированию грамматического навыка. Решению этой проблемы способствует применение информационных компьютерных технологий и, в частности, доступных обучающих немецких сайтов «Deutschlernblog», «Levrai», «Deutsch Training» и «Deutsch Akademie»,

предоставляющих возможность выбора грамматического материала для тренировок и тестирования.

Ключевые слова: *грамматика, лингвистика, грамматический навык, семантическая, морфологическая и синтаксическая функция артикля, тесты-тренажеры.*

POSSIBLE TRAINING SITES FOR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON GERMAN GRAMMAR

Grammar as a branch of linguistics plays a huge role in teaching German, a special role is given to the formation of grammatical skills. The solution to this problem is facilitated by the use of information computer technology and, in particular, available training German sites “Deutschlernblog”, “Levrai”, “Deutsch Training” and “Deutsch Akademie”, providing the opportunity to choose grammar material for training and testing.

Key words: *grammar, linguistics, grammatical skill, semantic, morphological and syntactic function of article, tests-simulators.*

Грамматика играет особую роль в обучении иностранному языку, т.к. благодаря ей речь приобретает осмысленный характер, облегчает путь овладения иностранным языком.

Термин «грамматика» объединяет разные понятия.

С одной стороны, он означает «особый раздел лингвистики, излагающий систему правил об изменении слов и сочетании слов в предложении, а, с другой – это важнейший аспект речевой деятельности, где грамматика функционирует как система действий с грамматическим материалом и образует так называемые грамматические механизмы речи, выступающие в виде грамматических умений и навыков» [7].

«Навыки, по мнению С. Л. Рубинштейна, – это автоматизированные действия, которые сначала преднамеренно, сознательно вырабатываются, а затем функционируют автоматически». Он подчеркнул, что «без автоматизма нет навыка» [5].

Проблемами формирования грамматического навыка занимались видные представители отечественной психологии – В. В. Давыдов, Н. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. В. Петровский, К. К. Платонов и др.

Учитывая сходные позиции, авторский коллектив Большой советской энциклопедии сделал следующее обобщение: «Навык – доведённое до автоматизма умение решать тот или иной вид задачи (чаще всего двигательной).

Всякий новый способ действия протекает первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента действия, то есть навык в собственном смысле этого слова» [2].

Известно, что грамматика немецкого языка трудна для усвоения. Решению этой проблемы способствует применение информационных компьютерных технологий, что и обосновывает актуальность нашего исследования.

Дидактическими преимуществами информационных компьютерных технологий являются:

- полифункциональность;
- интерактивность;
- диалоговое взаимодействие;
- многообразие возможных режимов, организационных форм

работы.

В то же время использование компьютера в процессе обучения должно соответствовать определенным принципам:

А) принцип необходимости: обуславливает применение компьютера только в том случае, если это позволяет повысить эффективность учебного процесса по какому-либо параметру, а именно:

- увеличить скорость усвоения материала;
- активизировать речевую деятельность;
- достичь учебной цели наиболее рациональным способом;
- облегчить работу преподавателя или обучаемого;
- сократить время.

Б) принцип информативности: раскрывает преимущества компьютера в качестве средства справочно-информационного обеспечения учебного процесса, поскольку компьютер позволяет пользователю получить максимальное количество информации за кратчайшее время. Кроме того, среди технических средств обучения компьютер наиболее всего соответствует информативно-речевому характеру обучения иностранному языку.

В) принцип надежности: указывает на необходимость проведения экспериментальной проверки каждой обучающей компьютерной программы. [1].

Внедрение информационно-коммуникативных технологий в образовательную среду урока позволяет:

- повышать и стимулировать интерес учащихся;
- активизировать мыслительную деятельность и эффективность усвоения материала;
- индивидуализировать обучение;
- повысить скорость изложения и усвоения информации;
- вести экстренную коррекцию знаний. [4].

Также использование информационно-коммуникационных средств позволяет решить следующие лингвометодические задачи:

- формировать рецептивные грамматические навыки чтения и аудирования;
- формировать продуктивные грамматические навыки преимущественно письменной речи;
- контролировать уровень сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ;
- оказать справочно-информационную поддержку (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях). [6].

Целью исследования является анализ потенциала информационных компьютерных технологий на предмет наличия материала по грамматике немецкого языка на обучающих сайтах для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов вузов.

Предметом исследования – сайты, обучающие грамматике немецкого языка.

Объектом – грамматический материал исследуемых сайтов для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Цель исследования обусловила решение следующих задач:

1) изучить обучающие сайты на предмет наличия информационных онлайн материалов по грамматике немецкого языка (теории и видеofilьмов);

2) выявить, имеются ли в наличии онлайн – упражнения для закрепления знаний учащихся;

3) исследовать сайты на наличие онлайн – тестов (тесты-тренажеры) для организации самоконтроля.

Рассмотрим исследованные нами обучающие немецкие сайты, главным преимуществом которых, в отличие от известных немецких сайтов [«https://www.goethe.de/de/index.html»](https://www.goethe.de/de/index.html) и [«https://www.cornelsen.de/home/»](https://www.cornelsen.de/home/) является доступность, и не требуется регистрация.

Сайт «Deutschlernblog» [9] в блоке «Грамматика» представляет разделы: «Deklination», «Konjugation», «Präpositionen», «Online-Übungen zur Grammatik» как теоретического, так и практического характера, представленные в форме онлайн-упражнений и тестов-тренажеров).

С помощью тестов-тренажеров, составляющих большую часть предлагаемой нам информации, на данном сайте можно закреплять грамматические навыки (Grammatik), лексические (Wortschatz), аудирование (Hörverstehen), понимание при чтении (Leseverstehen), визуально-слуховое понимание (Hör-Seh-Verstehen).

На сайте «Levrai» [10] количество теоретического и практического материала одинаково. Все темы в разделе грамматика распределены в алфавитном порядке. Каждая теоретическая тема предлагает онлайн – упражнения для закрепления грамматических навыков, по прохождению которых можно проверить свои результаты. Тесты-тренажеры на данном сервере отсутствуют.

Меню главной страницы сайта «Deutsch Training» [11] знакомит с базовыми разделами грамматики как: «Verben», «Substantive»,

«Artikel», «Adjektive», «Adverbien», «Präpositionen», «Pronomen», «Satzbau», «Konjunktionen», представленными в виде теоретического материала, упражнений к нему и тестов-тренажеров.

Теоретический материал к каждой из грамматических тем предложен с пояснениями, примерами, картинками и видео. Закрепить его можно с помощью тестов-тренажеров, преимуществом которых является мгновенное автоматическое предоставление ответа программой.

Огромное количество тестов-тренажеров и онлайн-упражнений для формирования грамматических навыков студентов предлагает сайт «Deutsch Akademie» [12] в разделах: «Deutsch üben nach Niveau», «Übungen aus deutschen Lehrbüchern», «Deutsch üben nach Grammatikthema».

Все вышеназванные разделы сайта предоставляют возможность выбора объема заданий для тестирования (10, 20, 30), по окончании которых программа мгновенно выводит результаты на экран, указывает ошибки и общее количество набранных баллов за тест.

Таким образом, изучив соотношение теоретического материала, упражнений к нему и тестов-тренажеров на исследуемых сайтах, мы можем сделать следующие выводы:

1. Информацию по теоретическому грамматическому материалу можно найти на таких сайтах, как «Levrai», «Deutsch Training» и «Deutschlernblog». Сайт «Deutsch Akademie» не содержит теоретического материала вообще.

2. Для формирования грамматического навыка с помощью онлайн-упражнений сайты «Deutschlernblog», «Deutsch Training» и «Levrai» предлагают упражнения по всем грамматическим темам, «Deutsch Akademie» онлайн-упражнений не содержит.

3. Что же касается тестов-тренажеров, достоинством которых является мгновенное получение ответов по выполненным заданиям, то здесь приоритет имеет сайт «Deutsch Akademie», предоставляющий онлайн – тесты в объеме 100%. На втором месте сайт «Deutschlernblog» и на третьем – сайт «Deutsch Training».

Исходя из поставленных нами задач, можно сделать вывод, что при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов

вузов над грамматикой немецкого языка студенты смело могут обращаться к таким сайтам, как «Levrai», «Deutsch Training», «Deutschlernblog», о чем свидетельствуют полученные нами результаты исследования.

Список литературы:

1. Бовтенко М.А. *Компьютерная лингводидактика*. – М.: Наука, 2005. – 11 с.
2. *Большая советская энциклопедия*. – М., 1974. – Т.17. – с. 195.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. – М.: Академия, 2004 с. – 307 с.
4. Полилова Т.А. *Внедрение компьютерных технологий // ИЯШ*. – 1997. – №6. – 27 с.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – М.: Педагогика, 1940. – 461 с.
6. Сергеева М.Э. *Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог*. – 2005. – №2. – С. 162 -166.
7. Ситнов Ю.А. *Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма // ИЯШ*. – 2005. – № 7. – С.42-48.
8. Соколова Н.Б. *Обучение грамматике в средней школе и ВУЗЕ: текст лекций для студентов старших курсов*. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Горького, 1979. – 82 с.
9. *Deutschlernblog*. – Режим доступа:
<https://deutschlernblog.de/grammatik-deutsch-lernen>.
10. *Levrai*. – Режим доступа:
https://online-lernen.levrai.de/deutschuebungen/grammatik_5_7/03.
11. *Deutsch Training*. – Режим доступа:
<http://deutschtraining.org/deutsche-grammatik>.
12. *Deutsch Akademie*. – Режим доступа:
<http://www.deutschakademie.de/online-deutschkurs/German-Grammar-Topics.php>

S. Corcevschi,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры германистики и межкультурного общения,
Государственный университет,
г. Кишинев, Молдова

KREATIVES SCHREIBEN ALS EIN WICHTIGER ASPEKT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

In the recent years the significance of writing in foreign language teaching has increased. Today creative writing is considered an important component of teaching foreign languages by many scholars. It simultaneously performs educational and cognitive functions, as it serves personal development, broadens the horizon, encourages foreign-language thinking and increases the motivation of students. The development of creative writing skills assumes the freedom of creativity, provokes spontaneous associations that lead to the realization of new ideas and thoughts in writing.

Key words: *foreign language teaching, creative writing, cognitive functions, motivation of students.*

КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО – ВАЖНЫЙ АСПЕКТ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Письменной речи отводится особая роль в методике обучения иностранному языку. Использование же креативного письма в процессе обучения иностранному языку выполняет одновременно учебную и познавательную функции, служит личностному развитию, расширению кругозора, способствует иноязычному мышлению и повышению мотивации учащихся. Развитие креативного письма предполагают свободу творчества, провоцируют спонтанные ассоциации, которые приводят к реализации новых идей, мыслей на письме.

Ключевые слова: *методика обучения иностранному языку, креативное письмо, познавательная функция, мотивация учащихся.*

Der Begriff „Kreativität“ ist heutzutage wie ein Modewort geworden, man gebraucht ihn überall. Die Kreativität scheint in allen Lebensbereichen das Zauberwort zu sein: in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Medien, im privaten Bereich und natürlich auch im Bildungswesen und zwar im Fremdsprachenunterricht. Überall wird heutzutage Kreativität gefordert und gefördert.

Aber der Lehrstoff für den Fremdsprachenunterricht ist sowohl in der Schule als auch in der Universität heutzutage so umfangreich, dass die Lehrer gezwungen sind, in einem begrenzten Zeitraum den Lernenden den vorgeschriebenen Lehrstoff beizubringen, um das entsprechende Kompetenzniveau der Lehrenden zu erreichen. Das hat häufig zur Folge, dass sie beim Unterrichten auf schöpferische, kreative Kompetenzen, wie z.B. Spontaneität, Originalität, Einfallsreichtum, Fantasie der Lernenden verzichten sollen, da sie keine Zeit im Rahmen des Unterrichts dafür haben. Man soll aber nicht vergessen, dass die Kreativität zu den wichtigen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts gehört.

Man will darauf hinweisen, warum es beiträgend ist, die kreativen Aufgaben in den Fremdsprachenunterricht einzufügen. In diesem Artikel konzentriert man sich in erster Linie auf das kreative Schreiben, weil das Schreiben als eine produktive Fertigkeit oft im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vernachlässigt wird, obwohl der Prozess des Schreibens zu einem wesentlichen Bestandteil des Unterrichtsalltages gehört.

Kreatives Schreiben bildet einen Gegenpol zum traditionellen Aufsatzunterricht. Beim traditionellen Aufsatzunterricht werden überwiegend die Regeln und Normen der Textgliederung, Textsorten, Grammatik und Orthographie behandelt. Das Schreiben gilt als Einübung stilistischer Normen und bestimmter Aufsatzformen. Die Schüler bemühen sich darum, sich dem Normentyp der verschiedenen Formen möglichst anzunähern. Im Gegensatz dazu versteht man unter dem kreativen Schreiben ein Schreiben, das keine vorgegebenen Muster reproduziert. Das Ziel des kreativen Schreibens ist das Erstellen von Texten, die originell und individuell sind. Dem Lernenden wird Freiheit gegeben, damit sich seine Fantasie entfalten kann, und damit er seine persönlichen Gefühle ausdrücken kann.

Die Aufgabe des Lehrers ist dabei, die Lernenden zu überzeugen, dass das Schreiben keine Qual ist, damit sie die Angst vor dem leeren Blatt vergessen können. Der Lehrer soll den Lehrenden zeigen, dass es absolut nicht schwierig ist, und er soll bei ihnen unbedingt Freude am Schreiben wecken.

Die Position des Schreibens in der Fremdsprachendidaktik hat sich im Laufe der Zeit geändert. Es hängt viel mit der Entwicklung der Kommunikationskultur zusammen. Man kommuniziert immer mehr schriftlich, „die Beherrschung dieser Kulturtechnik bestimmt nach wie vor grundlegend den Erfolg für private und berufliche Kommunikationsprozesse“ (Böttcher 2010) [1] und deshalb steigt immer mehr das Interesse an dieser produktiven Sprachfertigkeit auch im Rahmen des Fremdspracherwerbsprozesses. Das Schreiben hängt eng mit Hören, Sprechen und Lesen zusammen, unterstützt die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten.

Spinner versteht unter dem kreativen Schreiben das Schreiben, das dem Individuum bei der Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen Wege zur Selbsterkenntnis eröffnet [9].

Das kreative Schreiben ist ein Bestandteil eines handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen Sprachunterrichts und kann auch seinen Platz innerhalb eines fächerübergreifenden oder fachbezogenen Projekts haben und deshalb kann nämlich durch Trainieren der verschiedenen assoziativen, gestaltenden und überarbeitenden Methoden lernbar sein.

Zu einem kreativen Schreibprozess gehören die individuellen und äußeren Faktoren, die den Schreibprozess begleiten und das kreative Produkt beeinflussen. Zu den wichtigsten gehören in erster Linie – der Anreiz, die situativen Bedingungen und die Fähigkeiten des Verfassers. Den Anreiz initiiert eine unlösbar erscheinende Aufgabe, erst dann folgt eine kreative Lösung. Die situativen Bedingungen werden durch ein angenehmes und ermutigendes Arbeitsklima, durch eine Neugier hervorrufendes Lehrmaterial gefördert. Das Produkt des kreativen Schreibens wird durch die Fähigkeiten des Textautors beeinflusst. Zu denen gehören: Problemsensibilität, Einfalls- und Denkflüssigkeit, Flexibilität, Fantasie, Vorstellungskraft, Selbstvertrauen und Originalität. Die

Kreativität begünstigen Offenheit, Spontaneität, Konflikttoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Erfahrungen, Wissen und Weltbild [12].

Das Ergebnis eines kreativen Prozesses ist das kreative Produkt, das sich durch Neuartigkeit, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz auszeichnet. Unter Neuartigkeit ist eine neue oder neuartige Elemente enthaltende Idee vorzustellen. Hier kann Bekanntes auf neuen Wegen beschrieben werden. Sinnhaftigkeit steht für eine sinnvolle und wertvolle kreative Idee, die beiträgend für Problemlösung ist [11].

Was die Organisationsformen des Unterrichts angeht, werden für kreatives Schreiben Gruppen- oder Paararbeit empfohlen (neben der Einzelarbeit). Bei der Zusammenarbeit in der Gruppe lernen die Beteiligten voneinander und miteinander, die Schwächeren profitieren von den Stärkeren. Die Kommunikation und Atmosphäre im Raum werden verbessert und die Ängste und Schreibblockaden werden abgebaut.

Böttcher unterscheidet sechs Methodengruppen des kreativen Schreibens: Assoziative Verfahren; Schreibspiele; Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern; Schreiben zu und nach (literarischen) Texten; Schreiben zu Stimuli; Weiterschreiben an kreativen Texten [1]. Natürlich sind alle Verfahren in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen zu verwenden.

Kreative Schreibaufgaben sind auf allen Sprachlernniveaus einsetzbar:

– von der schreibenden Texterschließung (Antizipieren eines fehlenden Schlusses, Restaurieren von Lücken)

– überinterpretierende Transformationen (Paralleltexte mit analogem Bauplan aber einer anderen Sprachvarietät schreiben, Dialoge von Figuren ausarbeiten, Perspektivenwechsel, Schreiben eines Gegentextes)

– bis hin zum Transfer in von der Vorlage gelösten eigenen Texten (Brief an die Figuren, innere Monologe, Umgestaltung von Handlungsepisoden) [3]. Solche Aufgaben ermöglichen schon in den Anfangsphasen des Fremdspracherwerbs kleine, aber aussagekräftige Texte, die zu schreiben sind, obwohl der Wortschatz gering ist.

Das Schreiben zu und nach (literarischen) Texten kann als geeignete Methode sowohl für die Schüler als auch für die Studenten als Anregung zum Schreiben dienen. Da die Schüler und Studenten heutzutage immer weniger lesen und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen immer schlimmer

ist, kann der (literarische) Text einerseits als Muster dienen, andererseits helfen ästhetische Texte den Schülern oder den Studenten, sich in andere Wirklichkeiten und Perspektiven einzutauchen. Das muss von dem Lehrer berücksichtigt werden. Deswegen muss der Einsatz von (literarischen) Texten im Fremdsprachenunterricht einen positiven Ansatz bilden, Neugier und Lust erwecken, neue Lernerfahrungen und das Selbstbewusstsein bringen sowie zum Lesen und zum kreativen Schreiben motivieren.

Kaspar Spinner (2006) [10] betont, den Unterricht sollte man als einen Prozess der Sinnbildung auffassen: Schüler und Studenten können neue Sachverhalte mit eigenen Erfahrungen, Weltwissen in Bezug bringen. Er erwähnt folgende Verfahren, die sich besonders eignen, sich als Schreiber in andere Perspektiven hineinzusetzen:

- eine Textfigur in Ich-Form vorstellen;
- einen Erzähltext aus der Er-Form in die Ich-Form umschreiben und dabei die Innenperspektive verstärken;
- einen inneren Monolog, einen Brief, eine Tagebuchnotiz einer literarischen Figur schreiben;
- sich durch Fantasiereise in eine Textsituation hineinführen lassen;
- die Vorgeschichte einer Figur ausdenken;
- eine Stellungnahme zu einer Figur schreiben (z. B. als ihr Anwalt oder Ankläger);
- Alter-Ego-Spiele: Monolog des „zweiten Ichs“ einer Textfigur zu Gedanken und Handlungen der Geschichte. (Diese andere Seite des Ichs, ein Doppelgänger, spricht das Entgegengesetzte, das noch Unausgesprochene aus) [10].

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an der Staatlichen Universität in Chişinău wurden bestimmte Formen wie z.B. Fortschreibung eines fehlenden Schlusses, Vorstellung einer Textfigur in Ich-Form, Ausdenken der Vorgeschichte einer Figur mit den Studenten des zweiten bzw. des dritten Studienjahrs betrachtet und geübt und später für die Analyse ausgewählt. Es wurden die literarischen Texte „Die Tochter“ und „Der Milchmann“ von Peter Bichsel und die Auszüge aus den literarischen Texten aus dem Kursbuch AusBlick 1 [4], „Getrennt ganz nah“ von Andrea Paluch, „Ganz weit weg“ von Berit Bretschneider ausgewählt, die die Studenten während des Unterrichts besprochen und analysiert haben.

Danach bekamen die Studenten die Hausaufgabe, für die handelnden Personen die Vorgeschichte auszudenken und den Anfang oder das Ende dieser Geschichten zu schreiben.

Mit diesen Aufgaben hatten die Studenten die Möglichkeit, die Figuren aus eigener Perspektive, aus eigener Erfahrung und aus eigener Phantasie zu zeigen. Sie konnten den Text erweitern und zu Ende schreiben. Die Lösung dieser Aufgaben brachte neue Inhalte, verschiedene sprachliche Wendungen, andere Personenkonstellationen, und Situationen etc. mit. Sie zeigten, wie der Textanfang oder die Textfortsetzungen inhaltlich und sprachlich verschieden sein können, wie sich die Phantasie und die Kreativität der Studenten entwickeln. Man konnte sehen, wie sich die Studenten in andere Wirklichkeiten und Perspektiven eintauchten, und diese „andere“ Welt stimulierte die Studenten zum Schreiben.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Ziel dieser Aufgaben war, nicht zu zeigen, welche Sprachfehler die Studenten gemacht haben, sondern inwieweit sie freie Texte produzieren, und ihre Erfahrungen und auch ihre Phantasien zum Ausdruck bringen können. Wie bekannt ist eines der obersten Ziele des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz zu entwickeln, und hier hilft gerade kreatives Schreiben die Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen der Schüler und Studenten zu entwickeln. Ihr Schreibvermögen wird dadurch verbessert, dass sie freie Texte mithilfe einer motivierenden, fantasieaktivierenden Schreib Anregung erstellen. Beim kreativen Schreiben kommt es zu einem kreativen Umgang mit der Sprache und dadurch zur Bereicherung des Wortschatzes und der grammatischen Kenntnisse der Schüler und Studenten. Diese Aufgaben haben gezeigt, dass die Studenten trotz ihres geringen Wortschatzes und ihres mangelnden sprachlichen Wissens kreativ waren. Sie konnten ihre Erzählfähigkeit einsetzen und Geschichten unterschiedlichen Typs entwickeln.

Literaturverzeichnis:

1. Böttcher, I.: *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2010. 190 S. ISBN 978-3-589-05154-0

2. Brenner, G.: *Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1990. 192 S. ISBN 3-589-20998-4

3. Fix, M. (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. UTB Verlag, Schöningh.

4. Frischer-Mitziviris, A., Janke-Papanikolaou, S., *AusBlick 1, Brückenkurs, Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene B1, Kursbuch*, Hueber Verlag 2012

5. Funk, H. / König, M. *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut, 1991. 160 S. ISBN 3-468-49679-6.

6. Janikova, V.: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 86 S. ISBN 210- 3782- 2.

7. Meisinger, F.: *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten/ Weihnachtszeit*, Frankfurt am Main Juli 2000

8. Pommerin, G.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996. 184 S. ISBN 3-407-62323-2

9. Spinner, Kaspar H. *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch*. Heft 119. Mai 1993, S.17-23.

10. Spinner, Kaspar H. (2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Kallmeyer – Klett Verlag, Seelse.

11. Schweizer, Karl. *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2006.

12. Weiss, S. (2008): *Kreativitätsförderung*, In: Kiel, Ewald (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*.

I. Tiosa,

Dozentin der Staatlichen Pädagogischen Universität von I. Krjanga,
Chisinau, Moldova

WICHTIGE LESETECHNIKEN FÜR WISSENSCHAFTLICHE TEXTE

This article analyzes the process of reading scientific texts. Scientific texts are more difficult to read than novels, because we read these texts in order to remember and process information. For better reading, the article offers 4 reading techniques that will help the reader to read, understand and process information more effectively.

Keywords: *reading, reading techniques, possible steps for understanding reading, method PQ4R, SLALOM- reading technique, W-questions.*

ВАЖНЫЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ ДЛЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Эта статья анализирует процесс чтения научных текстов. Научные тексты читаются сложнее чем романы, потому что мы читаем эти тексты с целью запомнить и обработать информацию. Для лучшего чтения статья предлагает всем заинтересованным 4 техники чтения, которые помогут читателю эффективнее читать, понять и обработать информацию.

Ключевые слова: *процесс чтения, техника чтения, шаги для эффективного понимания во время чтения, метод PQ4R, техника чтения SLALOM, W-вопросы.*

Das Lesen wissenschaftlicher Texte gehört zum pädagogischen Studium und zum akademischen Umfeld. Daher ist das Thema des vorliegenden Artikels aktuell, interessant und aufschlussreich. Der Artikel verfolgt das Ziel, Hilfe bei der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten anzubieten.

Das Lesen wissenschaftlicher Texte ist höchstkompliziert, weil wir einen wissenschaftlichen Text nicht wie einen Roman lesen. Der wissenschaftliche Text verdichtet eine große Zahl von Informationen und diese müssten verarbeitet werden – sagt Martha Boeglin [2, S. 105]. Peter Kühn [6, S. 4-9] versucht auch dieses Problem zu erklären “verstehendes Lesen erfordert nicht nur lexikalische, grammatikalische und syntaktische Sprachkenntnisse, wie lange angenommen wurde, sondern bedarf eines aktiven Konstruktions – und Interpretationsprozesses“. Und Swantje Ehlers [4, S. 4] nimmt Stellung dazu und behauptet “Lesen und Verstehen kann man lernen, und nach meiner Auffassung sind die Texte selbst die besten Lehrmeister – sie zeigen dem Leser vielfältige Wege des Verstehens und Deutens. Sie enthalten in dem Sinne ihre Verstehenslehre (hier bezieht sich der Autor auf Situation, Pointe, Absicht, Autorenperspektive e.t.c.)“. Diese Überlegungen wollen wir mit der Aussage von Thorsten Bohl [3, S. 26]

schließen "Lesen ist zeitaufwändig und erfordert Konzentration, vor allem dann, wenn man wirklich etwas dabei lernen möchte".

Wir brauchen Lesetechniken bei der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten, um Zeit zu sparen und um einen umfangreichen Inhalt zu schaffen. Durch das Erlernen und Trainieren bestimmter Lesetechniken können die Studenten schnell und mehr lesen. Die Techniken bringen nur dann den gewünschten Erfolg, wenn sie regelmäßig geübt werden. M. Boeglin [2, S. 100] betont die Tatsache, dass dies "zwar zeitaufwändig ist, das Ergebnis aber, das die Studenten erhalten werden, ist frappierend. Sie werden sowohl ihre Lesegeschwindigkeit steigern als auch ihr Textverständnis beträchtlich verbessern".

Den Begriff Lesetechnik möchten wir mit der Definition von S. Ehlers erläutern, denn wir halten Ihre Erklärung für plausibel. Die Wissenschaftlerin definiert die Lesetechnik im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache folgenderweise "Lesetechnik gehört zu den Taktiken. Darunter werden elementare kognitive Prozesse verstanden, die hierarchisch auf einem niedrigeren Niveau liegen als Strategien und in diese inkorporiert sind. Zu den Lesetechniken gehören: Unterstreichen von Wichtigem, Vergleichen, Notizen machen, Markieren, ein Flussdiagramm erstellen. Lesetechniken sind zugleich Lerntechniken, die helfen, den Lernprozess zu organisieren und das Behalten zu unterstützen" [5, S. 197].

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es eine bemerkenswerte Anzahl von Lesestrategien insgesamt, aber wir möchten im Weiteren die Aufmerksamkeit unserer Leser auf 4 nützliche Lesetechniken lenken: 1) mögliche Schritte zum sinnentnehmenden Lesen nach T. Bohl; 2) PQ4R-Methode nach J.R. Anderson; 3) die Slalomtechnik nach M. Boeglin und 4) W-Fragen nach L. Werder und M. Boeglin.

1) T. Bohl [3, S. 26-27] schlägt grundlegende Schritte vor, die als Lesehilfe angesehen sind.

A. Überblick verschaffen: bei Artikeln: Überschriften, Unterüberschriften; bei Büchern: Inhaltsverzeichnis, Gliederung, Vorwort; Einleitung und Schluss.

B. Querlesen: sich inhaltlich orientieren, Worum geht es?, bestimmte Begriffe erfassen, zentrale Aussagen.

C. Nachdenken: interessante Aspekte, Widersprüchliches, Fragen.

D. Lesen: konzentriert lesen, Text markieren, Testsorten, Texttypen, zentrale Begriffe, Reflexionsebenen beachten.

E. Wesentliches schriftlich festhalten: eine Zusammenfassung schreiben, Widersprüche, Kommentare, Fragen notieren, Was kann ich wiedergeben?

F. Fazit: Was bleibt? Was folgt (für mich)?

Aus den oben geschilderten Schritten können wir bemerken, dass die ersten beiden Schritte dazu dienen, einen Text zu überfliegen und wesentliche Aussagen zu erfassen, also zu erschließen, ob eine intensive Lektüre notwendig ist.

2)E.L. Thomas und H.A. Robinson haben im Jahr 1972 eine Lesestrategie namens PQ4R-Methode entwickelt, die von den Autoren zur Erarbeitung eines Lehrbuchkapitels vorgeschlagen wurde. Ihr wichtigstes und zentrales Merkmal ist das Generieren und Beantworten von Fragen zum Text als Voraussetzung des Textverstehens. Die Bezeichnung stellt ein Akronym dar, das sich aus den Anfangsbuchstaben der englischen Bezeichnungen für die unterschiedlichen Phasen des Konzepts ableiten. Insgesamt werden 6 Phasen unterschieden, die wir unten kurz vorstellen möchten [1, S. 191].

1. Preview (Vorausschau): Überfliegen Sie ein Kapitel, stellen Sie die wichtigsten Abschnitte fest und wenden Sie dann für jeden Abschnitt die folgenden fünf Schritte.

2. Questions (Fragen): Überlegen Sie eigene Fragen oder einfacher: Formulieren Sie Abschnittsüberschriften neu in Frageform.

3. Read (Lesen): Lesen Sie am besten mit dem Bleistift (und Leuchtmarker) in der Hand für Randnotizen.

4. Reflect (Nachdenken): Machen Sie beim Lesen öfter eine Pause und denken Sie über das Gelesene nach. Vielleicht überlegen Sie sich Beispiele. Setzen Sie den Text in jedem Fall aber zu Ihrem Vorwissen in Beziehung.

5. Recite (Wiedergeben): Versuchen Sie ganz einfach, die im Textabschnitt enthaltenen Informationen mit eigenen Worten wiederzugeben. Beantworten Sie dabei die Fragen, die Sie sich zu dem Abschnitt überlegt haben. Wenn Ihnen nicht genug einfällt, lesen Sie einzelne Passagen noch einmal.

6. Review (Rückblick): Gehen Sie das Kapitel noch einmal gedanklich durch. Rufen Sie sich die wesentlichen Punkte ins Gedächtnis. Manchmal hilft es sehr, dabei das Buch einfach zuzuklappen.

3)Die dritte Lesetechnik heißt Slalomtechnik. Das Ziel dieser Lesetechnik ist Kontrolle der Lesegeschwindigkeit und Vergrößerung des Fixierungsbereichs. Die Slalomtechnik dient dem Überfliegen eines Textes. Sie gilt nicht als normale Lektüremethode. M. Boeglin [2, S. 102] empfiehlt den Lesern folgende Übung: “Zeichnen Sie mit Ihrem Finger eine Schlangenlinie über die Seite, von oben links nach unten rechts und lassen Sie die Augen mitziehen. Am Anfang kann es unangenehm sein, was eigentlich ein gutes Zeichen ist: Es bedeutet nämlich, dass Sie sich in Ihrer alten Lesegewohnheit bedroht fühlen. Je mehr Sie diese Übung trainieren, umso bequemer werden Sie Texte überfliegen können“.

4)Eine weitere hilfreiche Technik besteht darin, sofort W-Fragen an den Text zu richten. Lutz Werder [7, S. 281] schlägt folgende Fragen vor:

- Wer ist der Autor? (beruflicher Hintergrund, weitere Veröffentlichungen)

- Wann wurde der Beitrag geschrieben? (zeitgenössischer Kontext? Immer noch aktuell?)

- Weshalb wurde der Beitrag geschrieben? (Forschungsdefizit, Replik, persönliche Erfahrung)

- Was ist das zentrale Anliegen? (wesentliche Ergebnisse, Zusammenfassung)

- Wie kommt der Autor zu seinen Ergebnissen? (empirische Studien, Argumentation? Beispiele)

- Welche Auswirkungen hatte der Beitrag? (Fachdiskussion, Repliken, Rezensionen)

M. Boeglin [2, S. 106-110] findet das Lesen “langweilig und frustrierend“, aber mit konkreten Fragen an einen Text wird das Lesen “gezielter“. Die Autorin listet die folgenden Fragen auf:

- Wer ist der Autor, was weiß ich schon über ihn?
- Wovon handelt der Text?
- Was weiß ich schon über das Thema?
- Was will ich wissen?

- Welcher Aspekt des Textes ist für mich wichtig?
- Welche Informationen erwarte ich von diesem Text?
- Welchen Bezug hat dieser Text zu meinem Thema?
- Was ist das Ziel des Autors?
- Was ist das Problem, das der Autor behandeln will?
- Stellt der Autor eine Hypothese auf? Wenn ja, welche?
- Gegen was oder wen schreibt er?
- Was ist seine Hauptthese?
- Wie ist der Argumentationsaufbau?
- Welche Schlussfolgerung zieht er?

Wir haben diese 4 Lesetechniken als Lesehilfe für Studierende, Interessenten und Personen konzipiert, die wissenschaftlich viel lesen müssen und hoffen darauf, dass sie für unsere Leser vom großen Nutzen sind. Wir möchten mit einem berühmten Zitat von J.W. Goethe abschließen, das prima zu diesem Artikel passt: “Die guten Leutchen wissen nicht, was es einem an Zeit und Mühe kostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dafür gebraucht und kann auch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziel wäre“.

Literatur:

1. Anderson J.R. *Kognitive Psychologie*. – Wiesbaden: SpringerVS, 2013. – 362 S.
2. Boeglin M. *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt. Gelassen und effektiv studieren*. – München: Wilhelm Fink, 2007. – 188 S.
3. Bohl T. *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik*. Weinheim und Basel. – Beltz, 2008. – 115 S.
4. Ehlers S. *Lesen als Verstehen. Arbeit mit literarischen Texten*. Fernstudieneinheit 2. Kassel: Langenscheidt, 1992. – 112 S.
5. Ehlers S. *Lesetechnik*. In: Barkowski, H. und Krumm, H.J.: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke, 2010. – 383 S.
6. Kühn P. *Lesekompetenz und Leseverstehen. Didaktisch-methodische Orientierungen zur Leseförderung im Muttersprachenunterricht*. In: *Lernchancen*. 6. Jg./Heft 35, 2003. – 4-9 S.
7. Werder L. *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. – Berlin: Schibri, 1996. – 520 S.

L. Panainte,
Deutschlehrerin,
Akademie für Wirtschaftsstudien,
Chişinău, Moldova

DIE ENTWICKLUNG DES KRITISCHEN DENKENS IM FREMDSPRACHEUNTERRICHT

Der Artikel beschreibt die didaktischen Unterrichtsstrategien, die das kritische Denken des Studenten fördern, die Methoden des Lehrers und die Entwicklung der kritischen Denkfähigkeiten des Studenten im Fremdsprachenunterricht. Durch kritisches Denken entwickeln sie sich ihre Kreativität und erweitern ihren Wortschatz, ihre Sprachkenntnisse und ihr kulturelles Wissen.

Schlüsselwörter: kritisches Denken, Denkfähigkeiten, Fremdsprachenunterricht, Sprachkenntnisse, der Lehrer

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены дидактические стратегии обучения, которые продвигают критическое мышление студентов, методы, используемые преподавателями и развитие у студентов навыков критического мышления на уроках иностранного языка. С помощью критического мышления студенты развивают свой творческий потенциал и расширяют свой словарный запас, языковые навыки и культурные знания.

Ключевые слова: критическое мышление, навыки мышления, обучение иностранному языку, языковые навыки.

Was ist kritisches Denken? Die Erklärungen zu dieser Terminologie sind umfangreich. Die Anzahl der Spezialisten, die sich damit beschäftigt haben, ist auch sehr groß, z. B. Facione, Chaffee, Johnson, Beyer u.a.

Kritisch zu denken bedeutet, Ideen zu finden, ihre Implikationen zu untersuchen, sie mit anderen gegensätzlichen Ansichten in Einklang zu bringen und Argumentationssysteme aufzubauen. Kritisch zu denken bedeutet, neugierig zu sein, Fragen zu stellen, nach Antworten, Ursachen

und Implikationen zu suchen, Alternativen zu bereits etablierten Einstellungen zu finden, aus begründeten Gründen eine Position einzunehmen und die Argumente anderer logisch zu analysieren. Kritisches Denken ist eine der Schlüsselfähigkeiten, die den Erfolg in der Wissens- und Kommunikationsgesellschaft sicherstellen.

Paul und Edler definieren kritisches Denken wie folgend: “Kritisches Denken ist jene Art des Denkens, bei der eine Person die Qualität ihres Denkens steigert, indem sie es sich zur Pflicht macht, die inhärenten Strukturen des Denkens sachkundig zu befolgen und sie an intellektuellen Normen zu messen“ [5, S.4]. Das bedeutet, dass kritisches Denken ein dynamischer Prozess ist, überall in unserer Gesellschaft eine zentrale Rolle einnimmt und für ein erfolgreiches Leben wichtig ist.

Besonders wichtig ist das kritische Denken im Fremdsprachenunterricht. Es ist die Aufgabe der Lehrer, den Lernenden nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch kritisches Denken beizubringen. Kritische Denkfähigkeiten machen Studenten zu reflektieren und kreativ zu werden. Durch kritisches Denken, werden Studenten autonom und selbstbewusst. Im Sprachunterricht bedeutet das, dass die Studenten die Sprache nicht nur um ihrer selbst willen lernen, sondern um sich ihre Denkfähigkeiten in verschiedenen Situationen zu entwickeln und anzuwenden, die über die Klassenzimmersprache hinausgehen.

In einem solchen Fall muss der Lehrer seine eigenen Strategien einsetzen, um den Studenten zu zeigen, welche Lernstrategien sie anwenden müssen, wie sie die Denkfähigkeiten entwickeln können und wie diese Denkfähigkeiten sinnvoll für verschiedene Zwecke und in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden müssen. Ein effektives Fremdsprachelernen hängt vom effektiven Lehren ab. Eine Fremdsprache zu unterrichten bedeutet nicht nur die Grammatik zu erklären, die Wörter zu übersetzen, laut zu lesen, Hausaufgaben zu machen. Ein effektiver Lehrer sollte Anweisungen zum Schreiben des Aufsatzes, zum Verfassen einer Komposition und auch zur Entwicklung des kritischen Denkens geben.

Während des kritischen Denkens versuchen die Studenten die bekannten und unbekannt Informationen miteinander in Beziehung zu setzen, Schema zu zeichnen und die Gedanken bedeutungsvoll

auszudrücken. Durch kritisches Denken entwickeln sich die Studenten ihre Kreativität und erweitern ihren Wortschatz, ihre Sprachkenntnisse und ihr kulturelles Wissen.

Ein Student verwendet kritische Gedanken:

- in einer Lesepassage, indem er seine eigene Erfahrung mit dem Charakter der Passage in Beziehung setzt;
- in einer Schreibübung, bei der ein Student einen Umriss der Eröffnungs-, Abschluss- und Schlussbemerkungen unter Berücksichtigung der vorgegebenen Zeit ausarbeitet;
- in einer Hörübung (hören und Lücken ausfüllen, Schlussfolgerung ziehen);
- während des Sprechens, zum Beispiel: Debatte, Diskussion (wenn das Thema bekannt oder unbekannt ist).

Die Schritte zur Förderung kritischer Denkfähigkeiten beginnen mit der Schaffung der Voraussetzungen und der Vorbereitung auf die Stärkung dieser Fähigkeiten. In diesem Sinne können wir über die folgenden didaktischen Strategien sprechen, die das kritische Denken fördern.

Schüleraktivitäten:

ihre eigenen Ansichten auszudrücken; Meinungen mit anderen Mitschülern auszutauschen; zu argumentieren; Fragen zu stellen, Dinge zu verstehen; bei der Erfüllung von Aufgaben zu kooperieren.

Lehreraktivitäten:

das Lernen der Studenten zu organisieren und zu leiten; die Aktivitäten zu erleichtern; den Ausdruck verschiedener Sichtweisen zu akzeptieren und zu simulieren; ein/e Lernpartner/in zu sein.

Die Durchführungsart des Lernens:

seine eigene, heuristische Erfahrung zu verwenden; Zusammenlernen zu fördern; sich auf die Entwicklung des Denkens durch Konfrontation mit anderen zu konzentrieren.

Bewertungskriterien:

Fähigkeiten zu messen und zu bewerten; sich auf qualitative Elemente zu konzentrieren.

Unter Berücksichtigung dieser Lehrstrategien für die Entwicklung des kritischen Denkens kann der Lehrer die folgenden kritischen

Denkfähigkeiten bei den Studenten entwickeln: *Erklärung, Analyse, Interpretation, Bewertung, Deduktion.*

Kritische Denkfähigkeiten können auf allen Stufen des Studiums, von Schülern der Sekundarstufe und Gymnasium bis zur Universität vermittelt werden. Auf Universitätsniveau im Fremdsprachenunterricht werden kritische Denkfähigkeiten mithilfe folgender Aktivitäten verwendet: Projektarbeiten, Essays, Simulationen, Debatten und Diskussionen. Alle diesen Aktivitäten werden durch verschiedene Methoden entwickelt: z.B. 6 Hüte Methode, Brainstorming, Gedächtnis-Lernmethode, Fallstudien, Lotusblüten-Technik, Rollspiel-Technik, Mind-Mapping und viele andere interessante Methoden.

Die Simulationsmethoden basieren auf die Beteiligung des Studenten an der Realisierung der Lernaufgaben und implizieren die Nachahmung einer realen Aktivität, die den Zweck hat, bestimmte Verhaltensweisen zu bilden. Eine der am meisten verwendeten Simulationsmethoden ist das **Rollenspiel**, das Folgendes enthält:

- Ermittlung von Situationen, die für die Simulation geeignet sind;
- Verteilung der Rollen unter den Teilnehmern;
- Individuelles Lernen der Rolle;
- Interpretation von Rollen;
- Gruppendiskussion darüber, wie Rollen interpretiert wurden.

Die Effizienz der Methode hängt von den Fähigkeiten der Teilnehmer ab, ihre Erfahrungen in diesem Kontext umzusetzen und zu nutzen. Die Grammatik, die die Studenten üben, kann je nach Ziel variieren. Studenten können Komparation der Adjektive, Adverbien, erweitertes Attribut usw. üben.

Lotusblüten-Technik: Die Methode beinhaltet das Ableiten von Verbindungen zwischen Ideen, Konzepten, ausgehend von einem zentralen Thema. Das zentrale Problem oder Thema bestimmt die acht zentralen Ideen, die wie die Blütenblätter der Blume um sie herum aufgebaut sind. Die acht sekundären Ideen werden um das zentrale Thema herumgereicht, und dann werden sie zum Hauptthema für acht weitere Blätter. Für die neuen zentralen Themen werden acht weitere sekundäre Ideen erstellt.

Ausgehend von einem zentralen Thema werden so neue Studienthemen generiert, für die neue Verbindungen und Konzepte entwickelt werden müssen.

Fallstudienmethode. Diese Methode bedeutet die Umsetzung in eine reale Situation. Sie wurde aus der Notwendigkeit entstanden, nach Wegen zu suchen, wie man das Modell des realen Lebens, die praktische soziale oder produktive Tätigkeit trainieren kann.

In der Fallstudie sollen die Ursachen identifiziert werden, die das Phänomen ausgelöst haben, und seine Entwicklung im Vergleich zu ähnlichen Tatsachen und Ereignissen analysiert werden. Die Fallstudie umfasst mehrere Stufen:

- Aufdeckung des Falls;
- Ermittlung der Ursachen, die die Situation ausgelöst haben;
- Festlegung der Ziele;
- Fallanalyse;
- Bereitstellung von Lösungen;
- Diskussion der Konsequenzen der gefundenen Lösungen;
- Festlegung allgemeiner Schlussfolgerungen;
- Anwendung der gefundenen Alternativen im realen Leben.

Auf einem höheren Sprachniveau kann das kritische Denken der Studenten im Fremdsprachenunterricht durch verschiedene Lese- und Schreibaktivitäten gefördert werden.

Durch kritisches Denken lernen die Studenten selbstständig und treffen bei verschiedenen Aufgaben eigene Entscheidungen. Für einen Fremdsprachenlerner ist es sehr wichtig, zunächst seine kritischen Fähigkeiten zu erweitern und dann diese Fähigkeiten einzusetzen, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern.

Die Förderung kritischer Fähigkeiten kann jederzeit auf verschiedenen Sprachniveaus mit unterschiedlichem Alter der Schüler erfolgen. Gut vorbereitete interaktive Aktivitäten helfen den Lernenden, den Lernprozess zu verstehen und die kommunikative Kompetenz zu verbessern. Die Studenten sind bewusst das sprachliche Potenzial zu realisieren und können ihre Sprachkenntnisse verbessern.

Literaturverzeichnis:

1. Antonov V. *Monitor social; Gândirea critică și creativă în contextul sistemului de învățământ din R. Moldova, N7, Chișinău 2010*

2. HarizayM., Hajrulla V. *Fostering Learner's Critical Thinking Skills in EFL: Some practical Activities // European Scientific Journal. – 2017. – Vol. 12. – № 29.*

3. Lipman M. *Thinking in Education: second Edition. – Cambridge University Press, 2003. – 316 p.*

4. Mukadder S. Y. *Einstellungen zum kritischen Denken bei Lehramtskandidaten für Deutsch und Englisch als Fremdsprache // H.U. Journal of Education. – 2013. – № 28(2). – S. 377-393.*

5. Paul, R & Elder, L. *Kritisches Denken: Begriffe und Instrumente – ein Leitfaden im Taschenformat. Stiftung für kritisches Denken, 2003. – 22 S. – Режим доступа:*

https://www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf

6. Richards Jack C. *Communicative Language Teaching Today, Cambridge University Press, 2006. – 46 p.*

С. И. Дзекиш,

лектор,

Государственный университет им А. Руссо,

г. Бельцы, Молдова

ОТБОР АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассмотрены учебные возможности применения одного из видов современных информационно-коммуникационных технологий – аутентичных подкастов – в процесс обучения немецкому языку студентов-филологов, выделяются основные трудности интеграции и рационального их применение в языковом вузе, приводятся некоторые примеры аутентичных аудио- или видеоподкастов на немецком языке, которые, на наш взгляд, являются эффективным средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования,

в частности, использовать как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, аутентичные подкасты, языковой вуз, иноязычная коммуникативная компетенция.*

SELECTION OF AUTHENTIC PODCASTS FOR INTEGRATION INTO THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

The article deals with the educational possibilities of using one of the types of modern information and communication technologies – authentic podcasts – in the process of teaching the German language to students of Philology, highlights the main difficulties of integration and their rational use at the University, provides some examples of authentic audio- or video-podcasts in German, which, in our opinion, are an effective means of teaching a foreign language, allowing to solve complex problems of foreign language education, in particular, to be used as a means of formation of foreign language communicative competence of University students.

Keywords: *information and communication technologies, authentic podcasts, Language University, foreign language communicative competence.*

На современном этапе развития общества и образовательной системы Республики Молдова сложилась благоприятная ситуация для интеграции новых технологий в систему языковой подготовки студентов-филологов. В данной статье рассматривается один из видов информационно-коммуникационных технологий, применяемых в обучении иностранным языкам в вузе – аутентичные подкасты, которые, на наш взгляд, являются эффективным средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов.

В своих исследованиях российские педагоги П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, С. В. Титова и др. впервые предложили методику развития коммуникативных умений посредством социального сервиса

подкастов. Благодаря таким характеристикам, как *простота использования, эффективность организации информационного пространства, интерактивность, мультимедийность, надежность и безопасность* аутентичные подкасты обладают значительным потенциалом в формировании коммуникативной компетенции студентов [4]. Важно подчеркнуть, для того чтобы использование аутентичных подкастов было эффективным, необходимо интегрировать данный социальный сервис в процесс обучения.

Подкаст – это один из современных ресурсов, который содержит аудио- или видеоматериалы, доступные в любое время благодаря Интернету [2]. Использование аутентичных подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер. Однако за всеми возможностями, предоставляемыми интернет-пространством пользователям, скрываются и значительные трудности, связанные с поиском и отбором необходимых материалов. К основным проблемам относятся постоянно увеличивающиеся объемы информации, которые необходимо переработать для того, чтобы получить искомый результат; как следствие – большие временные затраты; и при всем при этом отсутствие гарантий качества найденной информации [1]. Поэтому для обеспечения эффективной интеграции аутентичных подкастов в учебный процесс особое внимание стоит уделить вопросу принципов отбора и критериев оценки данной технологии при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов.

В методической литературе неоднократно поднимался вопрос о необходимости определения критериев отбора аутентичных Интернет-ресурсов в учебных целях (П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, С. В. Титова, Н. С. Савицкая, М. Д. Даниленко, J. Graus, Guth, Schabernig, Vierlinger др.). Детальное изучение публикаций по проблеме отбора аудиовизуальных материалов для обучения иностранному языку (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. В. Гусева, С. О. Даминова, Ю. А. Комарова, В. В. Сафонова, О. В. Халтурова, А. Н. Щукин и др.) дало возможность выявить, конкретизировать и обосновать определенные принципы отбора аудиовизуальных

материалов, при этом, решая эту методическую задачу, мы учитывали дидактическую целесообразность данных материалов. Обобщив работы вышеназванных авторов, следует выделить следующие **принципы отбора** аутентичных подкастов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов независимо от этапа обучения:

- принципом систематичности, цикличности и последовательности языковой подготовки;
- принцип новизны, информативности и достоверности информации;
- принцип доступности и наглядности материала;
- принцип коммуникативной направленности и ситуативно-тематической организации;
- принцип индивидуализации и учета возрастных особенностей студентов;
- принцип нормативности и грамматической правильности иноязычной речи;
- принцип взаимосвязанного развития умений в разных видах речевой деятельности;
- принцип соответствия языковой и речевой сложности уровню обучения;
- принцип опоры на родной язык, наличия опор и учета объема;
- принцип воспитывающего обучения;
- принцип учета профессиональной компетентности преподавателя.

На наш взгляд, при отборе аутентичных подкастов должны быть также приняты во внимание задачи обучения, конкретные учебные условия, специфика и цели курса иностранного языка. Для отбора аутентичных подкастов, с целью их использования в практике преподавания немецкого языка, преподавателю целесообразно ориентироваться на современную жизнь немецкоязычных стран, эстетическую ценность подкаста, наличие дополнительных опций к подкасту (наличие скрипта, упражнений и т.п.) и возможность выбора уровня сложности подкаста.

Руководствуясь существующими на сегодняшний день принципами отбора аутентичных аудиовизуальных материалов и не вступая в противоречия, а также на основе анализа критериев оценки аутентичных Интернет-ресурсов, предложенных некоторыми авторами (Н. Г. Протазанова, О. В. Халтурина и др.) нами предлагаются следующие **критерии оценки** аутентичных подкастов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов: *аутентичность и познавательная ценность, коммуникативная насыщенность и тематичность, доступность и посильность* для обучающихся. А также *актуальность, надежность и авторитетность, компетентность и объективность* источника информации.

Аутентичный видео-подкаст завоевал свою популярность благодаря тому, что помимо текста, автор имеет возможность предоставлять визуальную и звуковую информацию. Использование видео-подкастов в обучении иностранному языку нам представляется наиболее перспективным, поскольку в Интернете представлены сайты, разнообразные в содержательном плане и по сложности. Принимая во внимание все вышеперечисленное, нами были отобраны некоторые аутентичные подкасты, которые, на наш взгляд, будут являться эффективным средством формирования коммуникативной компетенции студентов-филологов. Если рассматривать аутентичные подкасты на немецком языке, то следует выделить следующие сайты:

- Mein Sprachportal –
<http://uebungen.sprachportal.at/podcasts.html>;
- Coffee Break German –
<http://radiolingua.com/tag/cbg-season-1/>;
- Andrea erzählt (Deutsch) –
[http://www.podclub.ch/sendungen/andrea-erzaehlt-d](http://www.podclub.ch/sendungen/andrea-erzaehlt-d;);
- Grüße aus Deutschland –
<http://www.goethe.de/lrn/prj/gad/deindex.htm>;
- Slow German –
<http://slowgerman.com/>;
- Langsam gesprochene Nachrichten –

<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030>;

• Deutschlandlabor –

<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/das-deutschlandlabor/s-32379>

(iTunes).

В силу ряда объективных причин аутентичный подкаст выступает ведущим средством развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов, преимущества которого в практике обучения иностранному языку в языковом вузе неоспоримы.

Во-первых, иноязычные подкасты представляют собой актуальные продукты современной медиа-культуры страны изучаемого языка, в которых она находит наиболее полное и многогранное отражение.

Во-вторых, применение иноязычных аутентичных подкастов на занятиях позволяет приблизить учебную ситуацию к реальной коммуникации, что обеспечивает совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции [5].

В-третьих, при условии специально организованной работы с иноязычными подкастами у студентов формируются способности к коммуникации, критическому анализу представленной в них информации.

Студенты, как субъекты учебного процесса, развивают у себя инициативность, самостоятельность, творческое отношение к внешней действительности.

Инновационные методы не только обучают, но и воспитывают личность будущего специалиста, формируют и развивают у студентов профессионально значимые качества [3].

В-четвертых, благодаря своей аутентичности иноязычный подкаст как средство обучения приобретает свойства комплексного образования, обладающего ценнейшим развлекательным, познавательным, учебным и культурно-историческим потенциалом. Однако не все подкасты одинаково пригодны для использования, а педагогу, который решил включить в учебный процесс работу с подкастами, следует иметь в виду, что процесс обучения предъявляет высокие требования к компетентности преподавателя и оснащенности учебных аудиторий.

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы: аутентичные подкасты обладают большими потенциальными возможностями для решения учебных, образовательных задач при правильно организованном занятии педагогом.

Обладая большой информативностью материала, они создают атмосферу реальной языковой коммуникации и способны обеспечить успешное восприятие обучающимися иноязычной речи, повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. Использование подкастов обеспечивают новое актуальное качество процесса обучения иностранному языку, а именно, способствуют проявлению студентами инициативности, целеустремленности, развивают способности слушать и слышать, что, безусловно, способствует повышению результативности учебного процесса.

Перечисленные преимущества позволяют аутентичным подкастам стать эффективным средством формирования, развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов.

Список литературы:

1. Соловова Е. Н. *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка* – Москва: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
2. Суханова А. С. *Технология работы с подкастами в обучении иностранному языку // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. – 2016. – С. 296-300. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9958/> (дата обращения: 15.08.2018).*
3. Протазанова Н. Г. *Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2011. – Т. II. – № 3. – С. 95-97.*
4. Титова С. В. *Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М.: Икар, 2009. – 240 с*
5. Халтурина О. В. *Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 453-456. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/41/5012/> (дата обращения: 08.08.2018).*

*О. Е. Ярина,
учитель немецкого языка первой квалификационной категории
МОУ «Советская русская средняя общеобразовательная школа –
детский сад»*

*Рыбницкий район, с. Советское,
Приднестровская Молдавская Республика*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Учитель должен всегда ориентироваться на новые достижения педагогической науки. Поэтическая форма речи является эффективным и многофункциональным средством педагогического воздействия на ученика в условиях модернизации образования. Использование технологии развития критического мышления позволяет превратить работу над стихотворением в увлекательный творческий поиск, в исследование и повысить мотивацию учащегося. Приемы работы со стихотворениями на уроках органично сочетаются с другими приемами и делают процесс изучения языка интересным, оригинальным и увлекательным.

***Ключевые слова:** модернизация образования, методический прием, стихотворение, технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), исследование*

METHODICAL TECHNIQUES OF WORKING WITH POETIC TEXT IN GERMAN LESSONS

The teacher should always focus on new achievements of pedagogical science. The poetic form of speech is an effective and multifunctional means of pedagogical influence on the student in the context of the modernization of education. Using the technology of developing critical thinking allows you to turn the work on the poem into a fascinating creative search, into a study and increase the student's motivation. The techniques of working with poems in the classroom are organically combined with other techniques and make the lesson interesting, original and fascinating.

Keywords: *modernization of education, methodical technique, poem, critical thinking technology, research*

Изучение стихотворений одновременно с коммуникативной компетенцией развивает важные, востребованные в современном мире качества личности: интеллект, критическое отношение к действительности, креативность, художественный вкус, социокультурную компетенцию.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) позволяет работать с поэтическим текстом в соответствии с современными стандартами, сохраняя при этом преемственность лучших традиций и позволяя учителю

Таблица 1.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы [2]

Цель: Развитие мыслительных способностей, формирование грамотности чтения, стимулирование творческой деятельности, развитие коммуникативности, запуск механизмов самообразования и самореализации.			
Стадия (фаза)	Вызов	Осмысление	Рефлексия
Содержание	- мотивация учащихся; - активизация уже имеющихся знаний по вопросу; - создание проблемной ситуации	- получение новых знаний; - осмысление нового; - сопоставление с уже имеющимися знаниями	- обобщение; - присвоение знаний; - формирование собственного взгляда, мировоззрения
Приемы	- ключевые слова; - дерево предсказаний; - корзина идей; - толстые и тонкие вопросы; - верные и неверные	- ЗХУ; - чтение с остановками; - взаимообучение; - взаимопрос; - инсерт; - шесть шляп; - кластер и др.	- синквейн; - диаманта; - эссе; - письмо; - РАФТ; - телеграмма; - фишбоун; - дискуссия и др.

	утверждения; - ромашка Блума и др.		
<p>Ожидаемый результат <i>Повышение мотивации, возрастание мыслительной возможности учащихся, овладение различными способами анализа информации, самостоятельное конструирование полученных знаний, активизация познавательной деятельности</i></p>			

ТРКМЧП позволяет успешно и продуктивно использовать стихотворения на любом этапе работы над поэтическим текстом, организовать исследование.

Разнообразные приемы работы с использованием ТРКМЧП позволят учителю выбрать те из них, которые оптимально подходят ему, соответствуют его уровню профессионализма: на смену единообразия приходит вариативность (один из основополагающих принципов и направлений современной системы образования).

Среди типов уроков с использованием технологии РКМЧП (работа с информационным или художественным текстом, взаимообучение, дискуссия, письмо, исследование) наиболее сложным представляется организация исследования. Остановимся на модели Дж. Зухмана «Обучение исследованию», состоящей из пяти шагов [3, 95].

Шаг 1. Столкновение с проблемой (фаза «Вызов»)

Цель учителя – показать величие, исключительность и ценность поэзии, вызвать интерес к ее изучению. Учитывая пристрастие современных учеников к компьютеру, можно связать исследование с компьютерными технологиями, например, с машинным переводом стихотворений, дать детям убедиться, что поэзия – это вид творчества, неподвластный искусственному интеллекту.

На стадии вызова учитель подводит учащихся к проблеме исследования, используя коллаж: «Ist Computer der beste Dolmetscher für Poesie?» Определяется цель исследования: изучить возможности компьютерных программ для перевода поэтического текста (объект – перевод, предмет – машинный перевод). Чтобы достичь цели исследования, учащимся предстоит решить ряд задач:

- выявить достоинства (недостатки) машинного перевода;
- проанализировать, сравнить примеры машинного перевода поэтического текста с работой переводчика;
- определить роль и место машинного перевода в работе над текстом стихотворения.

Ученики выдвигают различные гипотезы. Твердо уверенные в непогрешимости искусственного интеллекта учащиеся все чаще обращаются к электронным словарям и программам автоматического перевода при изучении иностранного языка.

Поэтому будет выдвинута такая гипотеза: «Computer ist der beste Dolmetscher».

Другие усомнятся во всеильности компьютера: «Bei der Übersetzung macht Computer viele Fehler». Вероятна и следующая гипотеза: «Perfekte Übersetzungen kann nur ein Mensch machen».

Далее следует работа с текстом. Учитель предлагает варианты синквейна (стихотворение-пястистишие) по теме «Computer und Gedichte».

Таблица 2.

Синквейны по теме «Computer und Gedichte»

Синквейн №1	Синквейн №2	Синквейн №3
Computer Der beste, der schönste. Hilft, übersetzt, interpretiert, Kennt alle Sprachen. Dolmetscher	Computer oder Mensch Freundlich oder feindlich. Hilft oder steuert, sogar kommandiert, Umspannt bald die ganze Welt. Aber doch wer?	Computer Weise, talentiert. Denkt, musiziert, sogar reimt, Schreibt schöne Gedichte. Poet

При этом можно предложить задания разного уровня: готовые синквейны для чтения и перевода, восстановить пропущенные элементы, составить из данных слов или словосочетаний синквейн и другие приемы. На этом этапе ознакомления идет восприятие, снятие языковых трудностей, чтение. Из предложенных пястистиший учащиеся выбирают соответствующий цели синквейн и продолжают исследование, используя прием «Тонкие и толстые вопросы», «Ромашка Блума». Эти приемы позволяют быстро увидеть суть

проблемы и задать конкретные вопросы, определить ориентиры исследования:

- Gibt doch etwas, was Computer nicht machen kann?
- Ist Computer oder doch ein Mensch der beste Dolmetscher?
- Übersetzt der Computer alles richtig?
- Kann der Computer Sätze fehlerfrei übersetzen?
- Ist die Übersetzung der Gedichte so hwer? Warum?
- Kann der Computer überhaupt Gedichte übersetzen? и т. д.

Работа учащихся направляется в русло доказательства и проверки гипотез.

Шаг 2. Сбор данных – «верификация» (переход к фазе «Осмысление»)

Дети проводят поиск достоверных данных по теме, расширяют поле познавательного поиска. Учащиеся самостоятельно выбирают источники информации, изучают вопрос, анализируют различные мнения, вырабатывают свою позицию, аргументируют выбор. Используя приемы «Кластер», «Шесть шляп», «ЗХУ» и др., учатся составлять таблицы, схемы, графики. Учитель консультирует, не навязывая своей точки зрения, стимулирует к изучению и критической оценке различных подходов к изучаемому вопросу.

Шаг 3. Сбор данных – экспериментирование (фаза «Осмысление»)

Этот шаг включает две основные стороны: изучение и непосредственную проверку. На этом этапе учащиеся подтверждают или опровергают выдвинутые гипотезы, проверяют причинно-следственные связи. Для проверки гипотезы ученики обращаются к программному переводу. Учитель мотивирует их на перевод стихотворений, подчеркивая, что для машинного перевода это будет «крепким орешком».

Таблица 3.

**Варианты перевода стихотворения Г. Гейне
«Тихий звон в моей душе»**

Оригинал	Машинный перевод		Поэтический перевод
<i>Leise zieht</i>	<i>Молча тянет</i>	<i>Спокойно</i>	<i>Г. Гейне. Тихий</i>

<i>durch mein Gemüt</i> (Н. Heine) https://www.stihi.ru	<i>меня в голове</i> Google Переводчик https://translate.google.com	<i>проходит через мой разум</i> Cambridge Переводчик https://dictionary.cambridge.org/ru/translate/	<i>звон в моей душе</i> (Ия Долгих) https://www.stihi.ru/
<i>Leise zieht durch mein Gemüt liebliches Geläute; klinge kleines Frühlingslied, kling hinaus ins Weite! Kling hinaus, bis an das Haus, wo die Blumen sprießen, wenn du eine Rose schaut, sag', ich lass sie grüßen!</i>	<i>Тихо движется в моей голове Прекрасный звонок; звучит маленькая весенняя песня, вдаль! Клинга в дом, где цветы прорастают, если вы видите розу, скажи, я дам тебе приветствовать!</i>	<i>Спокойно проходит через мой разум прекрасные колокола; Лезвие малых Весна, звук на расстоянии. Клинг также, до дома, где растут цветы, Если вы смотреть роза, скажите мне, я приветствую их!</i>	<i>Тихий звон в моей душе по весне родился. Вот он вырвался уже и вдали разлился. Ты лети в далекий край, где сады в цветенье. Встретишь розу – передай ей мое почтенье.</i>

Проводится сравнительный анализ машинного перевода с поэтическим, учащиеся пробуют себя в переводе. На этом этапе эффективны приемы взаимообучения, взаимопроса, чтения с остановками, обсуждение в группах.

Шаг 4. Построение объяснения (переход к фазе «Рефлексия»)

Исходя из полученной и проанализированной информации, учащиеся формулируют объяснение. Зачастую объяснений несколько. Учитель просит учащихся давать ясные аргументированные объяснения. Все объяснения обсуждаются, ведется дискуссия, отбираются ключевые слова для приема «Фишбоун», «Синквейн».

Шаг 5. Анализ хода исследования (фаза «Рефлексия»)

Учащиеся подводят итоги исследования, анализируют его ход. Окончательно подтверждают или опровергают выдвинутые гипотезы. Используя приемы «Фишбоун», «Эссе» и др., формулируют выводы:

1. Машинный перевод обладает рядом достоинств: высокая скорость; доступ к услуге (программа-переводчик всегда под рукой); перевод информации с любого языка в режиме онлайн; наличие в системе словаря с большой базой.

2. Выявлены существенные недостатки: машина не различает смысловые оттенки, контекст, она не понимает смысла и не может переводить как человек.

3. Программный перевод не предназначен для перевода стихотворений.

4. Поэтический перевод – самый сложный вид перевода, когда переводчик должен «...осуществить неосуществимое: перевести, не расплескав поэзию, с языка одного народа на язык другого народа» [5].

5. Программный переводчик – это инструмент, помощник при переводе.

Ученики должны добыть это знание сами, чтобы оно не было извне навязанной информацией, а стало их твердым убеждением, удивило и побудило к путешествию в удивительный мир поэзии [4]. Машина не предназначена для поэзии. Познавать мир поэзии – предназначение человека.

Список литературы:

1. Бархударов Л.С. *Язык и перевод. Вопросы общей и частичной теории перевода.* – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Заир-бек С.И., Муштавинская И.В. *Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений.* – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (Анализ зарубежного опыта).* – Рига: НПП «Эксперимент», 1995 – 176 с.

4. Клименко Г.А. *Стихи немецких авторов в процессе обучения иностранному языку// Язык и мир изучаемого языка.* – 2015. – № 6 (6). – С. 185-188.

5. *Толковый переводоведческий словарь: 3-е издание, переработанное.* – М.: Флинта: Наука. – Режим доступа: <https://pervodovedcheskiy.academic.ru>

И. И. Червинская
учитель немецкого языка первой квалификационной категории,
МОУ «Рыбницкая гимназия №1»,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

МОТИВАЦИЯ УСПЕХА УЧАЩИХСЯ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Статья посвящена вопросу развития мотивации успеха на уроках иностранного языка. Рассмотрены некоторые приемы пробуждения осознанного желания познания и достижения положительных результатов в повышении эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: *изучение иностранных языков, мотивация учащихся, учебный материал, интерес.*

MOTIVATION OF STUDENTS' SUCCESS AS A NECESSARY CONDITION FOR MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the development of motivation for success at foreign language lessons. Some methods of awakening the conscious desire of knowledge and achieving positive results in improving the efficiency of the learning process are considered.

Keywords: *learning foreign languages, motivation of students, educational material, interest.*

Модернизация образования, введение новых образовательных стандартов учитывают возросший интерес и потребности к изучению иностранных языков. Учителя и родители осознают ценность владения одним или несколькими иностранными языками и рассматривают этот компонент как залог успешной карьеры во взрослой жизни ребенка. Учебные программы принимают во внимание запросы общества и пересматривают цели изучения иностранного языка. К сожалению, все эти изменения не вызывают у учащихся желания усиленно и прилежно заняться изучением

иностранных языков. Как же достичь успеха? Как избежать неуспешности?

Главной целью изучения предмета «Иностранный язык» в школе является развитие коммуникативных навыков. Ученик должен хотеть и быть способным участвовать в межкультурном общении на иностранном языке, современный педагог учит его находить информацию и пользоваться ей в целях самосовершенствования. Достижение этих целей зависит, прежде всего, от побуждения, потребностей учащегося, от его мотивации. Именно с этого момента и должен начинаться каждый урок. Ведь мотивация пробуждает активность и понимание, для чего, с какой целью выполняется то или иное действие на уроке. Учение – это познание. Нельзя обязать человека познать что-либо. Но его можно заинтересовать. Поэтому проблема мотивации учения является главной на всех этапах обучения иностранным языкам.

Вопрос мотивации, на мой взгляд, имеет особую важность именно на начальной ступени обучения, так как здесь закладываются основы того, чтобы дети умели и имели желание учиться. Именно мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Учебно-познавательная мотивация младших школьников – это их деятельностный подход к учебе, реализация желания хорошо учиться. Учителю следует формировать у ребенка стойкую внутреннюю мотивацию: хочу учиться хорошо! Работая на уроке, я ориентирую своих учащихся на установки: Я смогу! Я добьюсь!

Формирование мотива к обучению – это не просто перекалывание педагогом в голову учащегося готовых, задаваемых извне мотивов и целей учения. Как показывает практика, формирование мотивации – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению; ученик осознает их в ходе урока и самостоятельно, не задумываясь, развивает свою мотивационную сферу. При этом учитель должен не просто наблюдать за тем, как развивается мотивационная сфера учащихся, а стимулировать ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Для формирования полноценной учебной мотивации в своей практике я веду целенаправленную работу для активного усвоения учебного материала.

В первую очередь, это *дидактические игры и разнообразные упражнения*.

Помимо игр, создающих ситуации реального общения, есть и игры, в процессе которых дети легко и ненавязчиво запоминают новые слова, конструкции, повторяют материал. Работая с детьми младшего возраста, педагог часто сталкивается с проблемой сохранения внимания и быстрой утомляемости учеников. Здесь учитель может применить игру, под названием "аккордеон": лист А4 складывается в аккордеон, на каждом изгибе поочередно пишется вопрос. Ученик, выполнив одно задание, разворачивая аккордеон, переходит к другому. Эта игра позволяет запомнить пройденный материал, изменить привычное положение за местом тренировки и развивает быстрое переключение ученика с умственных упражнений на физические.

Для словарного запаса, развития памяти и внимания можно использовать такие игры, «Ассоциации». Ученик выбирает предмет и называет три родственных слова. Остальные должны угадать объект. Скрытые слова могут быть из определенной темы или совершенно разные.

Существует огромное разнообразие игровых технологий для каждой ступени обучения. Ребята получают удовольствие от участия в играх, создающих благоприятные условия для уроков иностранного языка, что усиливает желание изучать предмет. Также развиваются навыки групповой работы, умственные упражнения сменяются физическими.

Важным критерием является и *лично-ориентированный подход* в обучении. Подбирая учебный материал к уроку, я стараюсь выбрать те ситуации, которые близки по содержанию личному опыту учащихся, включая опыт их предшествующего обучения. Учебные задания урока организую таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность выбора, выражения собственной позиции и видения данной проблемной ситуации при выполнении заданий. Для этого

учитываю внутреннюю противоречивость или неоднозначность текстов в учебнике, перерабатываю их на основе личного опыта детей. В ходе каждого урока стараюсь активно стимулировать учащихся к самостоятельной деятельности, обеспечивая им возможность самообразования, саморазвития и самовыражения в ходе овладения теми или иными знаниями.

На всю жизнь запоминаются и всегда вызывают «бурю» эмоции *внеклассные мероприятия*. Внеклассная работа проводится в основном с использованием уже сформированных речевых умений и навыков и способствует их дальнейшему развитию.

Дети с большим удовольствием участвуют в конкурсах, постановках, викторинах, олимпиадах и т.д. Здесь они могут проявить инициативность, творчество, дух соревнования, любознательность, стремление знать и уметь больше других. Такая работа способствует лучшему запоминанию и применению учебного материала, развитию коммуникативных навыков.

Отлично мотивирует к изучению языка и *участие в проектных и исследовательских конференциях*. Учащиеся учатся самостоятельно находить информацию, пользуясь дополнительными источниками, выделять главное, анализировать, делать выводы. Результатом проектно-исследовательской деятельности является расширение словарного запаса, закрепление изученного лексико-грамматического материала, создание на уроке атмосферы праздника, украшение кабинета красочными работами учащихся. Такая работа формирует чувство уверенности в себе, дает возможность самопрезентации.

Интернет и современные технологии, общение в чатах с носителями языка являются еще одним стимулом изучения иностранного языка. Такие онлайн-дискуссии можно практиковать и в урочной работе для практики устной речи с носителями языка и развития навыка аудирования.

Особое внимание хотелось бы уделить применению *музыки* на уроках. Музыка и песни – это мощный способ воздействия на чувства и эмоции человека и одновременно приятный стимулирующий подход в изучении иноязычной культуры. Музыка на уроке не только помогает лучше запомнить, но и снимает усталость.

Таким образом, мотивация успеха учащихся является необходимым условием овладения иностранным языком. Вышеперечисленные технологии, на мой взгляд, будут способствовать развитию познания у учащихся, достижению положительных результатов в их деятельности и в конечном итоге стремлению повысить эффективность процесса обучения.

Список литературы:

1. Беляева Л. А., Новикова О. Н. *Игра как способ конструирования личностной идентичности // Инновационные проекты и программы в образовании.* – 2013. – № 3. – С. 52-56.
2. Маслыко Е. А. *Настольная книга преподавателя иностранного языка.* – Мн.: Высшая школа, 2004. – 522 с.

A. Chiosea,
University Lecturer,
Academy of Economic Studies (ASEM),
Chisinau, Moldova

CASE STUDY TEACHING METHOD

The article deals with the problem of using active methods of teaching on the example of case study. The notion of active methods of teaching, the description of case study and the stages of preparing case studies are given in the paper. The peculiarity of active methods of teaching is that it develops practical and critical thinking. This helps the students not only to memorize and render the material which was given by the teacher but involves them in the process of active thinking and practice. Case studies give students practice identifying the parameters of a problem, recognizing and articulating positions, evaluating courses of action, and arguing different points of view.

Key words: ESP, case study teaching method.

CASE STUDY КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье рассматривается проблема использования активных методов обучения на примере тематического исследования. Понятие активных методов обучения, описание тематических исследований и

этапы подготовки тематических исследований приведены в статье. Особенность активных методов обучения заключается в том, что оно развивает практическое и критическое мышление. Это помогает студентам не только запомнить и воспроизвести материал, который дал учитель, но и вовлечь их в процесс активного мышления и практики. Тематические исследования дают студентам практическое определение параметров проблемы, распознавание и формулирование позиций, оценку направлений действий и обсуждение различных точек зрения

Ключевые слова: *Английский для особых целей, Case Study как метод преподавания.*

Introduction

This article aims to present how to develop the learners' eagerness to learn into creativity. As an ESP teacher in courses to students of business and commerce, I recommend to apply the case study teaching method.

The case study teaching method is a style of teaching that involves problem-based learning and promotes the development of analytical skills. Case studies facilitate interdisciplinary learning and can be used to highlight connections between specific academic topics and real-world society issues and applications. Thus, case studies tend to increase overall student perceptions of learning gains and perceptions of learning gains specifically related to written and oral communication skills and the ability to grasp connections between scientific topics and their real-world applications.

There is a wide range of educational challenges and opportunities of the case-study method:

- acquisition of new knowledge and development of general ideas;
- development of students' self-critical and strategic thinking, the ability to listen to and consider the alternative views, express their points of view;
- development of skills which are necessary for the analysis of complex and unstructured problems;
- development of common sense, responsibility for the decision-making process, the ability to communicate;

- skills development activities and their implementation;
- the ability to work in a team;
- the ability to find the most efficient solution to the problem.

The advantages of the method of case-study include:

- use of the principles of problem-based training – development of the real problems-solving skills, the ability to work in a single group of the problem field;
 - development of team-building skills;
 - development of skills of simple generalization;
 - development of presentation skills;
 - development of skills of press-conference, the ability to formulate a question, reason a response.

Being an interactive teaching method, the case-study method is gaining students' good attitude, ensuring the development of practical use of the material. It generates interest and positive motivation towards learning. Case studies usually generate animated class discussion. A good classroom atmosphere will help generate and sustain students' participation and this atmosphere can be quickly created by setting some rules for participation. Instructors can specify that the analysis will be a group project, and that no one will be criticized for raising naive questions or uncertainties. The group must understand the significance of cooperation in working toward the goal of making sense of the problem, and that everyone is required to work actively together on the analysis.

As preeminent case study teacher C. Roland Christensen points out in his analysis of case discussion, the student involvement develops on at least three distinct levels: "At the first level, students explore a problem by sorting out relevant facts, developing logical conclusions, and presenting them to fellow students and the instructor. The students discuss someone else's problem; their role is that of the commentator-observer in a traditional academic sense". On the second level, students can be assigned roles in the case, and take on perspectives that require them to argue for specific actions from a character's point of view, given their interests and knowledge. Finally, on the third level, students will take the initiative to become fully involved, so that topics are no longer treated as abstract ideas,

but become central to the student's sense of self—of what they would choose to do in a specific real world situation" [4, p.35].

Given the complexity of many cases, it is useful to begin class discussion with questions that require students to review and organize information on the first level: what are the relevant facts and how do they translate into major themes or issues. Once students have agreed on the most significant information in the case, you can begin to ask more challenging questions. Once the basic information in a case has been reviewed, discussion can center on objectives and solutions. As students identify key concerns, these can be listed on the board for future reference — along with a separate list of possible actions. As a facilitator, you can organize the discussion by seeing if the class is satisfied that each of these action recommendations is discussed fully before moving on to the next. As in all discussion leading, it is important to listen carefully to students' responses, paraphrase when necessary, and give students sufficient time to reflect on questions or issues that are raised.

Of course, leading discussion on a case can be difficult at times that is why the instructor should offer up appropriate facts. Some students may also fear suggesting inadequate solutions, and so wait until someone else figures out 'the right' response. And even if the discussion is lively, the open-ended nature of a case can sometimes lead the discussion on tangents that are inappropriate. But by preparing students well for what is expected of them, and then by preparing yourself with good questions, these difficulties can be minimized or eliminated.

Reviewing the class discussion on a case should focus not only on the content of the case, but also on the process of analysis and evaluation. You can take responsibility to offer an evaluation of the case, or you can ask the students themselves to revise and pull together the various frames of the discussion. If some issues were not discussed fully, or if answers to questions seemed to demand more information, students can be assigned research tasks for the next lesson. It is helpful to give your students feedback on how you think the discussion itself went.

A basic framework for a case-based discussion can be broken down into six steps:

1. Give students enough time to read and think about the case. If the

case is long, assign it as homework with a set of questions for students to consider.

2. Introduce the case briefly and provide some guidelines for how to approach it. Clarify how you want students to think about the case. Break down the steps you want students to take in analysing the case. If you would like students to disregard or focus on certain information, specify that as well.

3. Create groups and monitor them to make sure everyone is involved. Small groups can drift off track if you do not provide structure. You may want to designate roles within each group. Alternatively, group members should be assigned broad perspectives to represent, or should be asked to speak for the various stakeholders in the case study.

4. Have groups present their solutions/reasoning.

5. Ask questions to clarify and to move the discussion to another level.

6. Synthesize issues raised. (Carnegie Mellon University)

Having students complete assignments based on the case study will not only engage them with the material, but will help you determine their progress. Potential assignments include a summary of the issues, a position paper, a concept map, a reflection paper, or a research paper exploring further aspects of the case.

Conclusion

Cases generally require students to develop new skills that are outside their comfort zone. They must participate, take a position and defend it with case facts. However, case study method provides students with an excellent opportunity to apply creatively the language material based on their professional knowledge and allow students to adapt to real and potential situations. Moreover, case study method connects students with real world contexts. Being an interactive method of teaching, it won a positive attitude on the part of students who see it as an opportunity to take the initiative, to feel self-sufficiency in the development of theory and mastery of practical skills.

References:

1. Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S., *Advanced Market Leader, Business English Course Book, (Third edition), Harlow, England: Pearson Longman, 2011.*

2. Hal, White, *Problem-based Learning. Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching, vol., 11(1), 2001.*

3. Garvin, D., *Participant-centered learning and the case method: A Case study teacher in action. Harvard Business School, 2004.*

4. C., Roland, Christensen, *Teaching and the Case Method (Third Edition): Text, Cases, and Readings. Boston: Harvard Business School, vol, 5(2), 1994.*

S. Bacinschii,

*Master in American Studies, university lecturer,
Academy of Economic Studies of Moldova,
The Faculty of International Economic Relations,
Modern Languages Department,
Chisinau, Moldova*

USING TECHNOLOGY IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

The rapidly advancing era of technology has made it possible to overcome many different challenges in our world today. But the benefits and flexibility of technology are not as obvious as it is with learning English. This is why more advocates support the integration of technology into education. The positive influence of technology when learning English is valuable and can maximize the experience on the whole.

Key words: *technologies, business English, learning*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИЗНЕС-АНГЛИЙСКОМУ

Быстро развивающийся век технологий позволил сегодня преодолеть множество различных проблем в нашем мире. Но преимущества и универсальность технологии не так очевидны, как при изучении английского языка. Вот почему все больше сторонников поддерживают интеграцию технологий в образование. Позитивное влияние технологий при изучении английского языка является ценным и может максимизировать общий опыт.

Ключевые слова: *технологии, деловой английский, обучение*

Introduction

Technology plays an important role in day to day life for so many of us. It makes sense that it is incorporated into learning. Technology captivates us and engages us. As technology becomes an important part in today's world, students can have more freedom and assistance to fully absorb the material. Technology is a tool, it is not the solution. It is best used when needed either in a flipped classroom setting or a blended classroom setting.

Technology provides so many options as making teaching interesting and also making teaching more productive in terms of improvements. Technology is one of the most significant drivers of both social and linguistic change. Graddol: [1, p. 2] states that "technology lies at the heart of the globalization process; affecting education work and culture.

Encouraging students to take part is arguably the most important part of any lesson plan, incorporating creatively technology could be the element that changes a monotonous lesson into a captivating one. As much of learning comes from practice outside of the classroom, motivating students with innovative ideas is also important. If a student is interested in what is being taught, they are far more likely to look for more information on their own.

The main reason for incorporating technology into education is the overall changes in global communication. What was once inaccessible can now be easily reached by way of the internet. Technology opens doors to many more opportunities by linking the world together. The days of limited opportunities for education are gone due to technological advances. Students will not only have flexibility with online schooling but also have access to more resources.

Another advantage of combining technology and learning English is the opportunity of intensifying interest. Lessons that include computer-based teaching, visual aids, and technologically advanced materials help students achieve more in the learning process.

Opportunities to practice Business English in a real-life environment are far more readily available. This can be from news sites, through social media, or visit online forums. All of which provide a variety of language use that is difficult to reproduce in the classroom. This not only helps

students to absorb the material but also offers important practice on the proper ways to use tools of technology.

Students prefer to blend technology and learning Business English because of the valuable skills acquired throughout the lessons. Computer software and online tools help learners to absorb the material much easier and also improve language skills that are useful. Technology is most successful in maintaining the interest of students while engaging them in the lesson. It helps to highlight the essential building blocks of language learning including vocabulary, comprehension, and overall fluency.

Benefits of Technology for Business English Learning

Technology, which is a powerful tool, should be used in an ESL class to enhance the lesson and further help students engage with the language. Therefore, could be mentioned the following benefits of technology for Business English Learning:

1. Remote Access to Language Education.
2. Encourages Student Collaboration.
3. Interactive Language Learning is Crucial.
4. Blended Language Learning Courses.
5. Real World Problem Solving Made Possible.

The most stimulating aspect of technology is its ability to reach audiences all over the world. In language learning, it means teachers can be hired locally and students access courses that are taught by native language speakers – ensuring proper language interest. Taking language education online opens a door that allows virtually any student to have access to that course and its resources. Without technology, teaching is restricted to a geographical area, a specific school, or a specific classroom; with it, the reach is endless.

It is a frequent misconception that combining education and technology individualizes students in classroom.

Nowadays students are exceptionally technologically skilful and the use of tech know-how educational methods in classrooms create a collaborative language learning environment where students can live in a world of learner's autonomy and learn from one another. By means of technological platforms, students and instructors can share ideas, documents, host online courses, run training seminars, and give each other

honest individual feedback. Technology creates a bridge for a gap in the language learning world by creating a community of like-minded learners with the same language development objectives and interactively connects them to the resources they need to succeed.

Language learning through input only is not only unproductive but is also unsuccessful at achieving learner language development. The best way to learn something is through an interactive learning setting created by technological tools and resources. Technology makes it possible for students to cooperate with their language courses and gather a more complete understanding of all of the language components. Some students feel more comfortable, less embarrassed to make mistakes and learn from them in this interactive, intuitive model.

Blended Learning courses merge in-class and online language learning to intensify student commitment. In this way, classroom teaching and online training are complementary to each other. The responsibility of the instructor moves from a teacher to a facilitator. Technology makes blended learning a reality and promotes an intuitive language learning methodology that is proven to be successful for language development. During the whole interactive process, it is apparent that using technologies in is effective in developing students' interest in learning English, as well as enhancing teachers' interest in English teaching.

Many students may have opened a text book and realized how outdated it was. On the contrast, language learning platforms are easily updated on a regular basis.

The course content, material, tools, resources, format can all be refreshed and re-uploaded. At the same time, students are also interactively learning in a virtual environment that imitates real-world situations they can experience outside the classroom.

Recommendations for the Successful Integration of Technology

Herewith could be mentioned some recommendations for learners to improve their language skills through using technology:

- Professional development should be specifically considered in order to assure learners' learning and to change the attitudes of teachers unfamiliar with the advantages that technology provides [2, p49-63].

- The computer technology is an integral part of the learning activity through which skills are transferred to learners.

- Universities should regard technology as a important part of teaching and learning programs.

- Teachers should find the ways that technology can help them towards learner-centred instruction as opposed to teacher-centred instruction.

- Technology is one of the important tools of language learning activity; it helps learners to improve their language learning skills.

- Teachers should encourage their learners to use technology in increasing their language abilities.

Conclusion

One of the crucial goals of multimedia language teaching is to promote students' motivation and learning interest, which can be a practical way to get them involved in the language learning. Concerning the development of technology, we believe that in future, the use of technologies in English teaching will be further developed. The process of English learning will be more student entered but less time-consuming. Consequently, the teaching quality will be improved and students' English skills can be successfully refined meaning that students' communicative competence will be developed.

References:

1. Graddol, D., *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century* London, 1997.

2. Pourhossein Gilakjani, A., Leong, L. M., & Hairul, N. I. *Teachers' use of technology and constructivism. I. J. Modern Education and Computer Science*, 2013.

3. Kennedy, Sean and Don Soifer. *Technology-Driven Innovations for Teaching English Learners*, Lexington Institute, 2013.

4. Lewis, G., *Bringing Technology into the Classroom*, Oxford: Oxford University Press, 2009

*S. Vasilachi,
lecturer,
Academy of Economic Studies of Moldova,
The Faculty of International Economic Relations,
Modern Languages Department,
Chisinau, Moldova*

INCREASING STUDENTS' SATISFACTION WITH ICTS THROUGH THE USE OF MOODLE

Nowadays, the use of ICTs in higher education has become frequent. E-learning has completely replaced the traditional teaching methods in some universities, while in others it supplements classical courses. The paper presents an analysis made within ASEM to elucidate students' performance and their satisfaction with ICTs using Moodle. The results can help decision-makers learn more about how to enhance students' success and satisfaction using an e-learning platform.

Keywords: *higher education, learning effectiveness, Moodle e-learning platform, ICTs, students' performance, students' satisfaction, digital devices*

ПОВЫШЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ИКТ БЛАГОДАРЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ MOODLE

В настоящее время использование ИКТ в высшем образовании стало частым явлением. Электронное обучение полностью заменило традиционные методы обучения в некоторых университетах, в то время как в других оно дополняет классические курсы. В документе представлен анализ, сделанный в рамках ASEM, чтобы выяснить успеваемость студентов и их удовлетворенность ИКТ с помощью Moodle

Ключевые слова: *высшее образование, эффективность обучения, платформа электронного обучения Moodle, ИКТ, успеваемость студентов, удовлетворенность студентов, цифровые устройства*

Introduction

E-learning is becoming increasingly interesting for society and educational institutions because it supports the concept of lifelong learning. This increases the demand for various educational forms and means. Different education programmes around the world cater to this increased demand and offer new forms of education that are frequently supported by information and communication technology (ICT). Moreover, technological advances have revolutionized teaching and learning processes [1, p.144]. Fry [4, p.234], for instance, notes that the emergence of new technologies, the rapid expiration of knowledge and training, the necessity of just-in-time information delivery, and the need for more cost-effective teaching methods have transformed teaching and learning practices. The purpose of the paper is first to provide an answer to the question of whether the introduction of the Moodle e-learning system as part of the teaching process has had a positive impact on the students' effectiveness and their satisfaction. The paper proceeds with literature review, then continues by presenting the methodology and results. The conclusion offers the findings, implications for research and practice.

Literature review

The benefits of e-learning are mainly learning independently of time and place, reducing geographical barriers as well as travel and programme overhead costs, where each individual can study the material at their own pace. A promising teaching principle in higher education is the concept of combining traditional face-to-face teaching and e-learning, called blended learning. [2, p.12]. Graham [3, p.6] defined three stages of development from traditional to blending learning that can help institutions design implementation of blended learning, i.e. awareness and exploration, adoption and early implementation and mature implementation and growth.

One of the fastest growing software programs is LMS, which manages courses, tracks students' progress, offers self-evaluation tests, supports teaching and learning process, and enables communication, the most popular being Moodle, already widespread in all segments of education. In the research exploring e-learning platforms used in Italian universities [2, p.14], Moodle was placed in a group of the most valuable platforms. Kareal and Klema [7, p.260] compared particular features of some open-source e-

learning systems and concluded that Moodle is one of the most adaptable, which is an essential part of effective education as they pointed out, and most user-friendly learning systems among all the compared ones. Liao et al. [8, p.191] studied the implementation of a Moodle course in blended learning at a university and found that for students Moodle e-learning platform is easy to use and provides a good communication tool for cooperative learning in groups.

Methodology

The questionnaire-based investigation was used in the present research. The questionnaire applied to second year students. Forty-four students answered the questionnaire, which was aimed at highlighting the students' perception regarding the interaction with new environments and learning techniques, particularly Moodle learning platform. To obtain students' perceptions, respondents were asked to indicate whether they agreed or disagreed with series of statements measuring some important extents:

1. Extent to which online learning is interesting to students

Respondents were asked to a series of questions evaluating the extent to which they found online learning interesting. The results are presented in Table 1. The majority (77.7%) of the students agreed that online learning was interesting; 74.9% agreed that online learning was enjoyable; 67.3% agreed that online learning was pleasurable while 17.6% were neutral. Furthermore, 69.6% agreed that taking online courses was convenient while 15.5% disagreed and 14.9% were neutral. Furthermore, 81.4% agreed that adopting ICT and e-learning increases student satisfaction, while 8.5% disagreed and 11.1% were neutral. The majority (72.3%) agreed that they were interested in taking online courses.

Table 1.

Extent to which online learning is interesting to students

	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Total</i>
Online learning is interesting	9.6%	12.8%	77.7%	100.0%
Online learning is enjoyable	11.7%	13.4%	74.9%	100.0%
Online learning is pleasurable	15.1%	17.6%	67.3%	100.0%
Taking online courses is	15.5%	14.9%	69.6%	100.0%

convenient				
Adopting ICT and e-learning increases student satisfaction	8.5%	11.1%	81.4%	100.0%
I am interested in taking courses that are offered online	16.0%	11.7%	72.3%	100.0%

2. Online learning contributing to increased academic productivity

Table 2 presents results on students' perceptions regarding whether online learning contributes to increased academic performance. The results revealed that 56.6% agreed that taking online courses increased their productivity, another 16.9% disagreed while 26.6% were neutral. On the other hand, 61.7% agreed that they expect to be proficient in using online courses, 9.6% disagreed while 28.7% were neutral. Furthermore, 75.5% agreed that e-learning increased the quality of learning because it integrates all forms of media, 7.4% disagreed while 17.0% were neutral.

Table 2.

Online learning contributing to increased academic productivity

	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Total</i>
Taking online courses increases my productivity	16.9%	26.6%	56.6%	100.0%
I expect to be proficient in using online courses	9.6%	28.7%	61.7%	100.0%
E-learning increases the quality of learning because it integrates all forms of media	7.4%	17.0%	75.5%	100.0%

3. Students' level of satisfaction with the Moodle e-learning site

The results are presented in Table 3. 58.9% agreed that the site has an attractive appearance, 14.5% disagreed while 26.6% were neutral. 61.5% agreed that the site has a fast browsing speed, 13.4% disagreed while 25.1% were neutral. 66.8% agreed that the design is appropriate for online learning, 13.8% disagreed while 17.2% were neutral. 56.8% agreed that the site conveys a sense of competency, 14.9% disagreed while 28.3% were neutral. 62.8% agreed that the site creates a positive experience for them, 11.7% disagreed while 25.5% were neutral.

These results indicate that although Moodle is considered the easiest e-learning platform to use and has easy features.

Table 3.

Students' level of satisfaction with the Moodle website

	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Total</i>
My interaction with the site is clear and understandable	18.1%	25.5%	56.4%	100.0%
The site has an attractive appearance	14.5%	26.6%	58.9%	100.0%
The site has a fast browsing speed	13.4%	25.1%	61.5%	100.0%
The design is appropriate for online learning	13.8%	17.2%	68.9%	100.0%
The site conveys a sense of competency	14.9%	28.3%	56.8%	100.0%
The site creates a positive experience for me	11.7%	25.5%	62.8%	100.0%

Conclusion

Overall, the perceptions of students regarding the adoption of the e-learning platforms in the university teaching process were very positive. The majority of the students surveyed were interested in e-learning and found e-learning interesting, enjoyable, pleasurable, and convenient.

The majority of the students also felt that e-learning increased their satisfaction with the university learning process and were of the view that e-learning increased their academic productivity and the quality of learning as it integrated all forms of media.

The majority of the students were satisfied with the Moodle e-learning platform as they the Moodle site clear and understandable, attractive and appropriate for e-learning.

The researcher would like to point out that blended learning systems change the way the learners learn but also change the way the teachers instruct. This process of transformation cannot happen overnight and is expected to last for some time.

However, there is hope that the introduction of e-learning on a larger scale will bring improvements in the planning and management of the learning and teaching processes at ASEM.

References:

1. Aristovnik, A. (2012). *The impact of ICT on educational performance and its efficiency in selected EU and OECD countries: a non-parametric analysis*. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 144–152. Retrived from <http://www.tojet.net/articles/v11i3/11314.pdf>
2. Campanella, S., Dimauro, G., Ferrante, A., Impedovo, D., Impedovo, S., Lucchese, M.G. ...Trullo, C.A. (2008). *E-learning platforms in the Italian universities: the technological solutions at the University of Bari*. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 1(5), 12–19. Retrieved from <http://www.worldses.org/journals/education/education-2008.htm>
3. Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). *A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education*. *Internet and Higher Education*, 18, 4–14. doi:10.1016/j.iheduc.2012.09.003
4. Fry, K. (2001). *E-learning markets and providers: some issues and prospects*. *Education + Training*, 43(4/5), 233–239. doi:10.1108/EUM0000000005484
5. Frydrychova Klimova, B., & Poulova, P. (2013). *Impact of a form of online materials on the quality of education – a case study*. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications*, 3(1), 43–49. Retrieved from <http://sdiwc.net/digital-library/impact-of-a-form-of-online-materials-on-the-quality-of-education--a-case-study.html>
6. Haverila, M., & Barkhi, R. (2009). *The influence of experience, ability and interest on e-learning effectiveness*. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1, 1–13. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ911761.pdf>
7. Kareal, F., & Klema, J. (2006). *Adaptivity in e-learning*. In A. Mendez-Vilas, A. Solano, J. Mesa, & J. A. Mesa (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education, FORMATEX 2006* (pp. 260–264). Retrieved from http://karlovi.cz/filip/adaptivity_in_e-learning.pdf
8. Liao, C.-W., Chen, F.-S., & Chen, T.-H. (2011). *Perspectives of university students on cooperative learning by Moodle*. *International Journal of Digital Content Technology and its Applications*, 5(6), 190–197.

*N. P. Bolgari,
university lecturer,
ASEM,
Chisinau, Moldova*

PROBLEM-BASED APPROACH IN LEARNING BUSINESS ENGLISH

Problem-Based Learning (PBL) is a curriculum model that is focused on the effective use of task-based problems aimed at engaging students in active and multidisciplinary learning. Through PBL approach, students learn how to solve problems that are ill-structured, open-ended or ambiguous. PBL engages students in intriguing, real and relevant intellectual inquiry, thus allowing them to learn from life situations [1, p. 364]. This paper outlines some problem-based activities applied during Business English classes.

Key terms: *Problem-based learning, Business English, case studies, role-plays, projects.*

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО

Проблемное обучение (PBL) - модель учебного плана, ориентированная на эффективное использование задач, направленных на вовлечение студентов в активное и междисциплинарное обучение. Благодаря проблемно-ориентированному подходу студенты учатся решать проблемы, которые открыты и неоднозначны, вовлекаясь в интригующие, реальные и актуальные интеллектуальные исследования, что позволяет им учиться на жизненных ситуациях [1, p. 364]. В статье изложены проблемные задачи, применяемые на уроках делового английского.

Ключевые слова: *проблемное обучение, деловой английский, тематические исследования, ролевые игры, проекты.*

Introduction: What is Problem-Based Learning (PBL)?

Problem-based learning (PBL) is a student-centered teaching that involves a dynamic classroom approach in which it is believed that students acquire a deeper knowledge through active exploration of real-world challenges and problems. The pedagogical value of PBL comprises: exposing students to real-world challenges, developing their critical thinking skills, interdisciplinary learning, independent learning, information exploration skills, team work and communication. During the self-directed learning, students work together discussing, comparing, reviewing and debating what they have learnt.

Problem-based Learning (PBL) prepares students for academic, personal, and career success, and gets young people ready for their future life challenges. Being involved in PBL during Business English classes, students face a complex authentic problem or an uncertain problematic situation they have to solve by analyzing authentic materials and communicating in the target language. The authenticity of the problems and of the materials involved, as well as the integration of current real-life events and situations have a highly positive impact on the students' motivation and stimulate the development of their higher-order thinking skills and intellectual processes, such as problem solving, critical thinking, analyzing, summarizing, hypothesizing, drawing conclusions, questioning, which leads to deeper understanding of the content and "enhanced retention and transferability of information and concepts" [1, p. 364].

Problem-based Activities

During Business English classes the problem-based approach can be reached through *case studies, simulations, role-plays, so-called 'ill-structured' problems (i.e. problems with multiple solutions) and task-based or project-based problems*. These activities can be solved by the students individually or in groups. Self study is carried out outside the tutorial as a way of autonomous, individual study. Workgroups and/or group-work are the basic learning structures in PBL. They help to create smaller learner- and working communities, to study and work in these communities, as well as assist students in taking on their ideas and arguments. A more liberal, looser group dynamics make it possible for the students to learn such communication skills like right questioning,

brainstorming or arguing. They learn to actively participate in the work process, since a PBL activity always ends with self- and peer- assessment. If the student is confident and feels that his/her opinion and work is important for the group, he/she will definitely become more motivated and his/her learning efficiency will grow.

The application of *case studies* in the Business English learning environment requires an active participation in the learning process. However, case studies can be solved individually and do not require group discussions outside the classroom. Case studies can be not only tailor-made, simplified case studies, but can also be taken from journals, annual report, or periodicals as well. The tutor's task is to select such problems, debates or studies taken from real life cases that make the learning process up-to-date, more interesting and attractive.

The combination of *simulations* and *problem-based learning* (PBL) can enhance both active-learning strategies, on condition that adequate software is available. *Simulations* benefit by using a PBL framework to promote student-directed learning and problem-solving skills to explain a simulated dilemma with multiple solutions. Further brainstorming and a discussion of other possible solutions can be made outside the classroom. The practical usage of simulation games can be seen during work placements which enable students to try out solutions found in simulations in real life circumstances. *PBL* benefits because simulations structure the information students receive to focus learning on the intended curriculum and increase the strategy's effectiveness in a wider variety of venues. A combined strategy – a PBL simulation – places its simulation at the forefront of learning and helps students and teachers sift through the overwhelming complexity that can arise in a more pure PBL [2, pp.488-498].

In *role plays* students are guided to a certain role within the framework of a given multimedia education software, in which they have to make strategic decisions by taking into account their positive and negative consequences. Role plays can also be conducted within the classroom frame. However, sometimes they lose their content of reality.

Multiple solution problems face students to so-called 'ill structured' problems with no single or 'right' solution, where students must consider

many methods to decide on the ideal solution of these open-ended and complex problems. These problems encourage most the students to actively participate in the debate and at the same time help them to gather experience in decision making. Creativity, flexibility and motivation are such skills that are improved to a great extent while these problems are being analyzed. The learning goal of these problems is to emphasize the adequate depth of knowledge and not the breadth of content covered. There is no unique solution, but solution alternatives must be presented in case of these open-ended, complex problems. It is not enough for students to recall the already learnt material but it has to be actively used in order to enable students to support their own version of solution and/or to give valid criticism and argumentation to others' solutions.

Task-based problems include smaller problems like newspaper articles, photo, charts, dialogue, citation or interview, furthermore discussion tasks, strategy tasks, assignments and other application tasks [3, pp. 29-40]. The biggest difference between problem solving and debates is that while, on the one hand, the central element of problem solving is to find the right solution or explanation to a problem, 'discussions', on the other hand, 'are introduced into the course to help students adopt a more critical attitude towards their issue' and to teach them arguing and counter arguing. During these discussions students get familiar with negotiation skills and learn more precise arguing techniques. These discussions prepare students for their professional life where they will be required to conduct debates and express their opinions clearly. The aim of these tasks is to teach students how to make rational judgments on the basis of well-grounded and valid knowledge. In the decision making process students are required to support each of their decision making stages. Good argumentation is half success in professional life. The outlining of the stages needed for solving a certain strategy task plays a great role. In the assignments students are invited to study individually and do research in the library or at home. The sources for research and study material are explicitly specified by the teacher. The presentation of the assignment might lead to further discussions and arise a new problem. Application tasks aim to help students apply theory into practice.

As a strategic step in PBL an advanced phase of *project-based learning* can be integrated or can take over problem-based learning. In this phase the student is capable of individual problem solving, by applying theoretical knowledge in practical tasks and pursuing critical and creative thinking. Projects can be implemented in groups, each member performing a certain assignment, and presented either at the end of the unit, course or within a period of time. During project-based learning the teacher plays the role of a tutor, advisor and assessor. During Business English classes students have to make presentations, write reports, letters, press releases, etc.

Conclusion

In conclusion, it is worth mentioning that PBL is a comprehensive approach to classroom teaching and learning that is designed to engage students in investigation of authentic problems or projects, thus preparing them for their future life. PBL approach in learning Business English encourages students to learn a foreign language in an active way, focusing the teaching process on the student, the teacher playing the role of a guide, supervisor and advisor. As stated above, this approach can be implemented through case studies, simulations, role-plays, so-called 'ill-structured' problems and task-based or project-based problems.

References:

1. Barell, John F., *Problem-Based Learning: an Inquiry Approach*. California, US, Corwin Pres, 2007, p.364, ISBN: 978-1412950046
2. Maxwell, N. L., Mergendoller, Bellissimo J. R. Y., *Developing a Problembased Learning Simulation: An Economics Unit on Trade in Simulation and Gaming*. Volume 35, Issue 4, December 2004, pp. 488-498, <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1081307&dl=ACM&coll=portal>, 10. 10. 2006
3. Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J., Schmidt, H. G., *Problem-based Learning: A Student Guide*. Wolters-Noordhoff, 2001, pp. 29-40
4. Young Hoan Cho, Imelda S. Caleon, Manu Kapur, *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century: Perspectives from Singapore and Beyond*. Springer Education Innovation Book Series, 1996, pp. 53-61, ISBN: 978-981-287-521-4
5. <https://www.igi-global.com/dictionary/project-based-learning/23843>

6. https://en.wikipedia.org/wiki/Project-based_learning

A. Romanova,
PhD, lecturer,
Academy of Economic Studies of Moldova
Chisinau, Moldova

SOME LISTENING COMPEHANSION FACILITATING STRATEGIES

The article presents arguments for an emphasis on listening comprehension in foreign language learning/teaching. It provides an overview of listening comprehension process because understanding how foreign language listening comprehension works can have a serious influence on choosing teaching strategies and techniques. The major part of the article presents and discusses pedagogical recommendations. It has also provided some concrete activities for developing listening strategies.

The materials of this article may be of use to those who are interested in problems of speech perception and improving the existing listening comprehension teaching techniques.

Keywords: *listening comprehension, teaching techniques.*

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМАХ ПРИ АУДИРОВАНИИ

В статье подчеркивается важность аудирования при обучении иностранному языку. Предоставляется общий обзор процесса восприятия речи на слух. Понимание сущности этого процесса позволяет нам сделать правильный выбор при выборе дидактического приема. Большая часть статьи посвящена педагогическим рекомендациям и содержит конкретные примеры заданий. Материал статьи может представлять интерес для тех, кто интересуется проблемами восприятия речи и улучшением методики работы при аудировании.

Ключевые слова: *Восприятие речи на слух, дидактические приемы, аудирование.*

Listening comprehension is a complex, active process in which the listener must understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate. Coordinating all of this involves a great deal of mental activity on the part of the listener. Listening is hard work, and deserves more analysis and support.

Since the role of listening in language learning was taken for granted, it merited little research and pedagogical attention. Listening has long been the neglected skill in second language acquisition, research, teaching, and assessment. The importance of listening in language learning has only been recognized relatively recently (see, for example [1,6,4,5]).

Nowadays listening is assuming greater importance in foreign language classrooms and in language acquisition. The problems of oral speech perception and listening comprehension learning attracts much greater interest (see, for example, [15, 168-176], [10, 219-240]). The increased interest to listening ability has changed educational process a lot. Most exams now include a listening component.

So, improving listening comprehension skills is one of the urgent contemporary educational problems in the field of second language acquisition.

Teaching listening

Learners often regard listening as the most difficult language skill to learn. Every EFL teacher came across the fact that listening can be a stressful activity for learners, especially for adults and teenagers. They can easily become discouraged and bored with it.

An effective teacher is aware that students are not always able to develop oral comprehension strategy on their own. Teachers can and must help students develop sound strategies for listening comprehension.

Listening comprehension strategies can be divided into several groups. O'Malley and Chamot [6, 13] have validated a body of language comprehension learning strategies, and an accompanying classification scheme grounded in cognitive theory. They have differentiated and categorized the range of cognitive activity in language learning into two main types: metacognitive and cognitive strategies. Metacognitive

strategies are about students' awareness of listening as a mental and emotional process. Metacognitive strategies are important because they oversee, regulate, or direct the language learning process.

It is of primary importance for every EFL teacher to know the laws of the speech perception process, to teach how to listen, to explain the basic laws of the listening strategies. So, we need to provide our students with some metacognitive strategies.

It's quite a challenging task for language teachers to help learners understand processes that are unobservable. By raising students' awareness of listening as a skill that requires active engagement, and by explicitly teaching listening strategies, instructors help their students develop both the ability and the confidence to handle communication situations they may encounter beyond the classroom. In this way they give their students the foundation for communicative competence in the new language.

Some strategies facilitating foreign language listening comprehension

Instructors want to produce students who can fend for themselves in communication situations. In the case of listening, this means producing. Let's see some strategies crucial to success in listening comprehension, and how these strategies can be applied. One important thing should be noted at the very beginning. The listening activities used in teaching in most cases only *test* learners how well they can listen without actually teaching them how to listen. For example, a set of true/false questions following a passage on a tape might indicate how much of the material the learner can remember, but this kind of activity in no way helps the learner develop the ability to grasp main ideas or extract relevant details. This tendency to test rather than teach listening continues in many classrooms to this day. We should keep in mind that when teachers only use listening activities to test the listening abilities of their students, it leads to anxiety and apprehension. So, guiding students through the process of listening not only provides them with the knowledge by which they can successfully complete a listening task; it also motivates them and puts them in control of their learning. So, teachers are recommended to follow some general strategies:

-Develop students' awareness of the listening process and listening strategies by asking students to think and talk about how they listen in their

native language. Provide opportunities for reflection and discussion of methods which were employed. When working with listening tasks in class, show students the strategies that will work best for the listening purpose and the type of text. Explain how and why students should use the strategies.

-Use authentic materials. It's quite disputable issue. Much authentic discourse may be too disfluent or difficult to understand. Nevertheless, we insist on using authentic materials as they have a positive effect on learner motivation, provide authentic cultural information, relate more closely to learners needs.

-Encourage the development of listening skills and the use of listening strategies by using the target language to conduct classroom business: making announcements, assigning homework, describing the content and format of tests. Behave as authentic listeners by responding to student communication as a listener rather than as a teacher.

-Ensure an appropriate listening level for students. The teacher should select various materials according to the student's ability. Materials for beginning students should consist mostly of the give and take of simple conversational situations and short sketches related to common experience. Advanced students should contact with both uncontrolled speech and carefully prepared speech such as radio talk, humor, university lectures, plays, and literary essays. They should have the opportunity of working with various materials where they must deduce meanings from the context in a very rapid mental process of association.

-Ensure clear task formulation. Tasks may vary according to whether they require global comprehension (where the learner is required to attempt to understand the overall meaning) or partial comprehension (where only comprehension of specific items is required). A task requiring a mechanical response, for example, would be a discrimination task where the learner is required to distinguish between two words or sounds and where comprehension is not required. A meaningful response would be one in which comprehension of the input is required, but no creative abilities are called into play as, for example, when a learner has to match one of two sentences to one which he or she hears. A communicative response is one in which the learner has to create a suitable response on the basis of what is

understood, and where interpretation, adaptation, and the addition of new information is required. For example, the listener may hear a problem discussed and then have to suggest a solution. The criterion for selecting and evaluating tasks, however, is not their interest or ingenuity, but the degree to which they relate to teaching rather than testing. Here are some examples of tasks students can be given:

Transferring. Exercises of this type involve receiving information in one form and transferring the information or parts of it into another form (e.g., listening to a discussion about a house and then objectives. Among common task types in materials are: Matching or distinguishing. sketching the house).

Transcribing. Listening, and then writing down what was heard. Dictation is the most common example of this activity.

Scanning. Exercises in which listeners must extract selected items by scanning the input in order to find a specific piece of information (e. g., listening to a news broadcast and identifying the name of the winning party in an election).

Extending. Exercises which involve going beyond what is provided, such as reconstructing a dialogue when alternate lines are missing or providing a conclusion to a story.

Condensing. Reducing what is heard to an outline of main points, such as is required in notetaking.

Answering. Answering questions from the input. Different sorts of questions will focus on different levels of listening (e.g., questions which require recall of details, those which require inferences and deductions, those which require evaluation or reactions).

Predicting. Guessing or predicting outcomes, causes, relationships, and so forth, organize pre-listening activities.

To sum up, there is significant impact of using these listening strategies on students' comprehension progress and academic results. Moreover, they assure learning independence and responsibility. So, practical and methodological value of facilitating listening strategies is undoubtful.

Conclusions

An emphasis on listening comprehension, as well as the application of listening strategies, will help students to capitalize on the language input they receive, and to achieve greater success in language learning.

Learning strategies are useful tools for students because they open up more reliable and less frustrating routes to language learning success. Our teaching practice allows us to see prospects for further research in the development of the described problem and overcoming the existing gap that between the scientific and theoretical knowledge and experience of English (or another second language) teachers.

References:

1. *Blundell L., Stokes J. Task listening. Cambridge: Cambridge University Press, 1981*
2. *Gilman R.A., Moody, L.M. What Practitioners say about Listening. Research Implications for the Classroom // Foreign Language Annals. 1984. Vol. 17. P. 331-344.*
3. *Govorun S.V. Strategies of educational listening // Philology Sciences. 2015, Vol. 5 (47). P. 76-81.*
4. *Mendelsohn D. Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner. San Diego, CA: Dominie, 1994.*
5. *Nunan, D., Miller, L. (Eds.). New ways in teaching listening. Alexandria, VA, 1995.*
6. *O'Malley J. M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.*
7. *Omaggio-Hadley A. Teaching language in context (2nd ed.). Boston, MA: Heinle, 1993.*
8. *Richards J.C. The Language Teaching Matrix. New York: Cambridge University Press, 1990.*
9. *Richards J.C. Teaching listening and speaking. From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.*
10. *Richards J.C. Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure // TESOL Quarterly. 1983. Vol. 17. P. 219-240.*
11. *Romanova A. Listening Comprehension Assessment // Synergy. 2007. Vol. 3 (1). P. 50-56.*
12. *Rost M. Listening Tasks and Language Acquisition. University of California, Berkeley, 2002.*

13. Rost M. *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman, 2002

14. Thompson I., Rubin J. *Can strategy instruction improve listening comprehension?* // *Foreign Language Annals*. 1996. Vol. 29(3). P. 331-342.

15. Vandergrift L. *Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies* // *ELT Journal*. 1999. Vol. 53(3). P.168-176.

О. Б. Кизлярова,
учитель английского языка первой квалификационной категории
МОУ «ТОТЛ»,
ведущий методист,
ГОУ ДПО «Институт развития образования
и повышения квалификации»
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – ПРИНЦИПЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; НАВЫКИ ГОВОРЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА

В статье рассматривается актуальность применения коммуникативного подхода к изучению иностранного языка. Описываются преимущества и приемы внедрения принципов коммуникативного подхода при обучении иностранному языку. В статье даны примеры коммуникативно-направленных упражнений на уроках английского языка.

Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативная грамматика, принцип учета интереса учащихся, творческий подход.

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: GENERAL PRINCIPLES; SPEAKING SKILLS AND COMMUNICATIVE GRAMMAR

The article dwells upon the challenge for using communicative approach in teaching foreign languages. The advantages and methods of using communicative principles of teaching foreign languages have been

indicated. Samples of communication-oriented activities for teaching English grammar have been displayed in the article.

Key words: *communicative approach, communicative grammar, the principles of the pupil's interest, creative approach.*

Коммуникативный метод обучения иностранному языку появился в конце 1970-ых – в начале 80-ых годов. Уже в то время появилась необходимость внедрения серьезных перемен. Данный метод пришел на смену переводной грамматике, где большое внимание уделялось «сухой» теории. Коммуникативное обучение оказалось привлекательным для учителей и преподавателей, так как учебный процесс стал более живым.

Среди педагогов стал обсуждаться вопрос – может ли коммуникативная грамматика использоваться на всех этапах урока; одинаково ли он подходит для изучения как первый или как второй иностранный язык [2, с. 15].

Все эти вопросы требуют тщательного изучения и анализа, но уже на этапе развития методики современного преподавания иностранных языков коммуникативное обучение является довольно распространенным.

Данная методика больше ориентирована на ее практическую значимость использования в повседневной жизни: грамматика – в очень ограниченном виде, лексика – по мере необходимости для практических заданий, практика – в виде диалогов и жизненных ситуаций. Так, например, “Разыграйте диалог между покупателем и продавцом одежды” или “Расскажите о планируемой поездке”.

Обсуждение реальных жизненных ситуаций привлекает учащихся, вызывает живой интерес и желание поделиться своими идеями. Учитель же направляет учащихся на выполнение языковой задачи.

Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа в парах или в группах (мини-группах), задания на поиск ошибок, которые не только позволяют расширять лексический запас, но учат мыслить

аналитически. Очень важна роль учителя при проведении такого рода занятия и его умение подготовить детали самой игры.

Организация и методика проведения данного вида игр предполагают:

- объяснение сути и правил игры всей группе (инструктаж);
- обеспечение необходимым лингвистическим, инструктивным материалом всех участников игры (индивидуальные карточки с заданиями или запись ключевых (опорных) выражений на доске);
- демонстрация части игры преподавателем и учащимися;
- пробная игра мини-группы перед всей группой;
- игра всей группы с использованием опорных материалов;
- игра всей группы без опорных материалов;
- фронтальное общение преподавателя с группой, общая беседа (после игры);
- анализ действий участников.

Коммуникативный подход предполагает, что процесс обучения ориентирован на самого ученика. Поэтому задача учителя или преподавателя как организатора учебного процесса – создание на уроке атмосферы, располагающей к коммуникации и выполнению коммуникативных заданий [1, с. 19].

Существует множество учебников, ориентированных на коммуникативное обучение иностранному языку. Так, например, в учебном пособии “Rainbow English” есть ряд заданий, направленных на развитие коммуникативных компетенций. Практика показывает, что усвоение грамматического материала целесообразно проводить на следующих этапах: предъявление речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления), тренировка и применение в речи.

Методические приемы, задания и практические способы обучения грамматическим явлениям на каждом этапе должны быть разнообразными:

– каждый получает картинку с изображением человека, дает ему/ей имя, обозначает глаголами в начальной форме род его занятий или хобби. Используя слова tall, beautiful, handsome и др., необходимо составить рассказ об этом человеке в соответствующей временной форме;

– на карточках записаны словосочетания, характеризующие виды занятий во время летнего (зимнего) отдыха. Учащийся показывает в пантомиме действия, другие его отгадывают;

– отработку умения строить вопросы многие учителя проводят упражнения, где учащиеся расспрашивают друг друга с целью заполнения анкеты друг о друге. Тренируя вопросительные структуры, можно показать фотографию и попросить их расспросить о том, где и когда это было, а на следующий урок они приносят свои фото и работают в парах.

Дополнение: предлагаем вжиться в роль одного персонажа на фото и рассказать, что было до и после, используя время Past Simple.

– “интервью”:

задание: поговорите со своими друзьями и выясните:

1) какой любимый жанр фильма (книги);

2) кто является режиссером (писателем) данного фильма (книги), его главные герои;

3) что интересного произошло в данном сюжете.

Разговаривая со своими друзьями, будьте вежливы: извинитесь за то, что вы прерываете их работу (беседу), попросите разрешения поговорить и задать им несколько вопросов; в конце разговора поблагодарите их за ответы. Запишите данные беседы в таблицу и будьте готовы их прокомментировать и сделать выводы.

Мы, учителя, часто задаемся вопросом, как повысить мотивацию у учащихся на уроках иностранного языка. На наш взгляд, коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет расширить возможности экспрессивности речи и придает «сухой» грамматике естественность «живым» высказываниям, учащимся в учебных условиях.

Список литературы:

1. *Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителей России.* – Oxford University Press, 1997. – 47 с.
2. Мильруд Р.П. *Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям)* // ИЯШ. – 2002. – №2. – С.15-21.

3. *Обучение коммуникативной грамматике английского языка. – Режим доступа:*

<https://infourok.ru/obuchenie-kommunikativnoy-grammatike-angliyskogo-yazika-3017460.html>

*Е. В. Соловьянова,
ст. преподаватель,
кафедра ГЯиМП,
Рыбницкий филиал ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
Н. Н. Ведута,
учитель немецкого и английского языков
второй квалификационной категории,
МОУ «РСОШ № 5»,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика*

КОНЦЕПТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Настоящая статья посвящена концептному подходу к обучению иностранным языкам. Данный подход предполагает в своем комплексном выражении, что человек живет, общается, мыслит, действует в мире концептов, по отношению к которым традиционно понимаемые понятия, образы, поведенческие стереотипы и т.д. выступают их частными, проективными, редуцированными формами. Он объединяет в себе не только лингвистический и культурный аспекты рассмотрения языка, но и взгляд на язык как продукт человеческого сознания.

Ключевые слова: *концептный подход, концептная методика, концепт, языковая картина мира*

CONCEPT APPROACH TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

This article is devoted to the concept approach to teaching foreign languages. This approach assumes that the person lives, communicates, thinks, acts in the world of concepts in relation to which traditionally understood concepts, images, behavioral stereotypes, etc. act as their

private, projective, reduced forms. It combines not only the linguistic and cultural aspects of the consideration of language, but also the view of language as a product of human consciousness.

Keywords: *concert approach, concept technique, concept, linguistic world view*

На новом этапе развития и углубления лингвокультурологической концепции акцент в обучении смещается с коммуникативно-ориентированного на культурно-ориентированный, когда изучение чужого языка осуществляется посредством изучения чужой культуры. Культурно-ориентированная составляющая является необходимым условием успешной коммуникации, поскольку незнание этнокультурных особенностей изучаемого языка может привести к коммуникативным неудачам и речевым ошибкам, т.к. «язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [6, с. 185]. Перед современным учителем, осваивающим педагогику ценностей и смыслов, стоит грандиозная задача: передать следующим поколениям ценности культуры и научить их достойно жить в быстро меняющемся мире. Культурно-ориентированный подход в развитии национальной культурно-языковой личности школьника должен стать стратегическим и приоритетным направлением в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества. Именно поэтому лингвоконцептодидактика становится одним из перспективных направлений современных методических исследований. По мнению С.В. Чернышева, лингвоконцептодидактика представляет собой «теорию и практику обучения опредмеченным изучаемым языком лингвокультурным концептам, обеспечивающим обучающемуся широкое проникновение его сознания в иноязычную картину мира, адаптацию к условиям иноязычной реальности и адекватность межкультурного взаимодействия с представителями иного лингвокультурного социума» [7, с. 131]. Основной технологией обучения в рамках лингвоконцептодидактики является концептная методика, нацеленная на социализацию школьников и их введение в

культуру средствами языка, а базовой единицей лингвоконцептодидактики является концепт.

Концептная методика предполагает целенаправленное постепенное «восхождение» ученика как культурно-языковой личности от сегментированного знания к концептуально-обобщенному. Не вызывает сомнения тот факт, что для достижения этих целей учителю требуются новые методические приемы, позволяющие вести глубокую работу над словом. Слово не может существовать отдельно от словосочетания, предложения, текста, и, наоборот, правильно увиденное значение слова в тексте раскрывает глубину его содержания. Для этого вводится понятие «концептов» – слов, смысл которых выходит за рамки одного понятия и одного конкретного значения, иными словами, концепт можно рассматривать как некую «сумму смыслов».

Ценность концептной методики весьма высока и заключается в возможности формирования и развития у обучающихся иноязычных знаний, идей, ценностей, норм в системе лингвокультурных концептов в иноязычной концептосфере; в обеспечении планируемого взаимодействия индивидуальной картины мира обучающегося с национальной картиной мира иного лингвокультурного социума и в прогнозировании возможных проблем такого взаимодействия; в возможности более наглядно раскрыть обучающимся национально-культурные особенности в выражении тех или иных смыслов иноязычной картины мира носителями языка; в постижении иноязычной культуры посредством взаимосвязанного представления как вербальных, так и невербальных экспликаторов концептов иноязычной картины мира; в познании иноязычной картины мира не только на уровне лингвистического инструментария, но и на уровне смыслов и т.д. [7, с. 131–132].

Применение концепта в процессе преподавания иностранного языка способствует развитию культурологической компетентности учащихся, которая, в свою очередь, является необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации, которая невозможна без учета специфики культуры родной страны и страны изучаемого языка.

Кроме того, использование концепта на уроке решает одновременно две задачи. Во-первых, изучая другую культуру, обучающийся овладевает непосредственно изучаемым языком и культурой. С другой стороны, обучающийся постигает свою культуру. При этом учащийся, учитывая собственные национальные ценности, учится уважать ценности чужой культуры, понимать чужой образ жизни и преодолевать стереотипы [3, с. 117]. Именно поэтому применение концептов на уроке как средство формирования лингвокультурологической компетенции является одним из обязательных условий обучения современного школьника. Лингвокультурологическая компетенция при этом понимается нами как «знания идеальным говорящим/слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [2, с. 114].

В соответствии с лингвокультурологическим подходом в методике обучения иностранному языку его изучение требует учета культурного многообразия мира, ввиду чего актуальным является обращение к сложным национально-маркированным единицам, образующим концептосферу иноязычной культуры.

Как утверждает А. Д. Шмелев, «язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражения те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и в, частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры» [8, с. 11]. Естественно, что носитель языка осваивает языковую картину спонтанно и бессознательно. Однако при обучении иностранному языку учитель должен формировать навыки языковой рефлексии и семантического анализа языковых единиц, чтобы учащиеся сознательно выбирали слова при построении фразы, а главное, чтобы через язык происходило постепенное вживание в культуру страны изучаемого языка.

Осознанию учащимися ценностных основ иноязычной культуры способствует, например, работа со словарями, с текстами,

транслирующими культурные ценности, несущими в себе определенную культурологическую информацию, а также служащими материалом для усвоения и закрепления языковых знаний.

В современной лингводидактике накоплен определенный опыт, связанный с процедурами отбора концептов как единиц содержания обучения. Так, И. Ф. Савельева предлагает следующие принципы: принцип культурной значимости и принцип разнообразия знаковых форм.

В соответствии с первым принципом необходимо отбирать концепты, информационный потенциал которых отражает ключевые духовные и материальные ценности носителей изучаемого языка (например, концепт «семья»). Второй принцип предполагает отбор в содержание обучения концепты разных форм [4, с. 276].

Данные принципы необходимо учитывать при отборе концептов, но для их уточнения обратимся к рассмотрению критериев отбора концептов, существующих в лингвистике: переживаемость концептов (концепты не только мыслятся, но и эмоционально переживаются, являясь предметом симпатий и антипатий; номинативная, семиотическая плотность концептов (представленность в плане выражения целым рядом языковых синонимов (слов и словосочетаний), тематических рядов и полей, пословиц, поговорок, различных сюжетов в фольклоре и литературе); сложность, внутренняя расчлененность семантического состава концептов; культурная значимость концептов; лингвокультурная отмеченность концептов; коммуникативная релевантность концептов; этимологическая память; языковая абстрактность (концепт является обобщением значений своих лексических реализаций) [1].

Считаем целесообразным подчеркнуть, что данные критерии являются значимыми с точки зрения лингвистики, однако для отбора концептов в лингводидактических целях из них следует учитывать только самые важные.

При этом предлагается следующая последовательность работы над концептом (допускающая некоторые отклонения), состоящая из пяти последовательных шагов. На первом этапе необходимо

объяснить учащимся, какое место концепт занимает в картине мира носителей языка.

При этом объяснение может быть представлено в виде выжимок данных философско-энциклопедического характера, либо результатов ассоциативного эксперимента. На втором этапе предлагается составить словарный портрет слова, что подразумевает наименование концепта и построение номинативного поля концепта.

На третьем этапе целесообразно внедрять в процесс обучения фразеологизмы, пословицы, поговорки, загадки, приметы и т.д. На четвертом этапе необходимо составить текстовый портрет слова – изучить афоризмы, высказывания, исследовать поэтические и прозаические тексты или их объемные фрагменты.

На заключительном, пятом, этапе учащиеся должны продемонстрировать свой уровень сформированности знаний, поэтому логическим завершением может быть «сочинение, проекты, статьи, доклады, словарные статьи предполагаемых коллективных словарей концептов» [5, с. 990].

Таким образом, анализ методической литературы свидетельствует об эффективности использования концептного метода при обучении иностранному языку, что способствует формированию и развитию лингвокультурологической компетенции обучающихся, их осмысления значимости слова-образа в языковой картине мира.

Список литературы:

1. *Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2005. – 512 с.*
2. *Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – Братислава, 1999. – С. 96–149.*
3. *Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. – СПб: Златоуст, 2007. – 200 с.*
4. *Савельева И.Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 275-277.*

5. Саяхова Л.Г. Концепт как единица лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и лингводидактики // Вестник Башкирского университета. – Т. 19. – №3. – 2014. – С. 987-993.

6. Сепир Э. Введение в изучение речи. – М.: Прогресс, 1993. – 643 с.

7. Чернышов С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – № 2. – 2016. – С. 130-135.

8. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю. – М.: Языки славянских культур, 2002. – 224 с.

И. А. Болдецкая,

учитель немецкого языка высшей квалификационной категории

Г. А. Богданская,

учитель английского языка первой квалификационной категории,

МОУ «РТЛ-К»,

г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена применению государственных стандартов на уроках иностранного языка для более эффективной работы и применение нового подхода к организации обучения. Приведены примеры технологических карт, применяемых на уроках.

Ключевые слова: *методы, коммуникативная методика, ситуативная основа, грамматические структуры, технологическая карта.*

IMPLEMENTATION OF STATE STANDARDS AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article is devoted to the application of state standards at foreign language lessons for more effective work and the application of a new approach to the organization of training. Examples of technological maps used at lessons are given.

Keywords: methods, communicative approach, situational basis, grammatical structures, technological map.

*Мы не учим их;
а создаем условия,
в которых они учатся (С. Панерт)*

С 1 сентября 2013 года все приднестровские первоклассники приступили к обучению по новым ГОС. У учителя возник вопрос: «Как благополучно осуществить новые государственные стандарты в образовательном процессе?» Реализация стандартов на уроках иностранного языка в наши дни в значительной степени важна, поскольку в рамках ГОС второго поколения применяется новый подход к организации обучения, который нацелен на раскрытие способностей обучающихся, на становление личности, готовности к жизни в современном мире.

В соответствии с новыми государственными стандартами учитель направляет ученика к самостоятельному принятию решений, поправляет его действия, принимает участие в дискуссии и пытается установить методы, чтобы включить в работу каждого ученика [1, с.123].

Новый стандарт второго поколения заостряет внимание учителя на том, чтобы непременно применять современные образовательные технологии, которые в любом случае гарантируют процесс развития учащихся.

Использование данных технологий на уроках иностранного языка способствует раскрытию деятельности учеников. Одно из самых основных отличий современного урока заключается в том, что обучающиеся самостоятельно участвуют в открытии знаний, конечно же при корректировке и помощи учителя, если это необходимо.

Постоянное увеличение объема информации предполагает умение работать с ней и поэтому, учебник не должен быть единственной точкой зрения, а быть подобным жизни, в которой мы вынуждены искать и выбирать необходимую информацию.

Учителям следует помнить, что с урока начинается учебно-воспитательный процесс, и им же завершается. Все прочие моменты

играют хотя и значимую, но в большинстве своем вспомогательную роль, сопровождая и формируя все то, что закладывается на уроке. В данной статье, нам бы хотелось сравнить и найти отличия, современного урока от традиционного.

Как правило во время проведения традиционного урока учитель использовал сенсуалистический подход, одним словом - слушать, смотреть только на меня, а сейчас на современном уроке - системно-деятельный подход. Учащиеся в большинстве случаев запоминают форму, а не суть.

Суть передать нельзя, ее надо изучить, а для этого действовать. Обобщая все сказанное, мы видим, что все знания в современном уроке дети получают через деятельность, которую организует учитель [2, с.97].

Вот структура традиционного урока:

1. Орг. момент.
2. Проверка домашнего задания.
3. Актуализация опорных знаний.
4. Объяснение нового материала.
5. Первичное закрепление.
6. Самостоятельная работа.
7. Итог урока.

А теперь давайте посмотрим на урок по новым стандартам:

1. Самоопределение деятельности (Орг. момент).
2. Актуализация опорных знаний.
3. Постановка проблемы (создание проблемной ситуации).
4. Открытие новых знаний.
5. Первичное закрепление.
6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону или образцу.
7. Включение нового знания в систему знаний (повторение).
8. Рефлексия деятельности.

В соответствии и с новыми стандартами учитель пишет к каждому уроку не план конспект, а технологическую карту урока. Ниже приведены примеры по английскому и немецкому языку [4, с.45].

Технологическая карта урока английского языка

Тема: Ответы на разделительные вопросы

Класс: 5

Цель: формирование коммуникативной компетенции у обучающихся при изучении иностранного языка.

Планируемые результаты:

Предметные: научиться отвечать на разделительные вопросы; тренироваться в аудировании, говорении, употреблении разделительных вопросов.

Личностные: формировать навыки сотрудничества в процессе учебной деятельности со сверстниками; формировать дисциплинированность, последовательность, настойчивость.

Метапредметные: *коммуникативные:* выражать свои мысли в соответствии с речевой задачей; формировать коммуникативные навыки, навыки сотрудничества; использовать в речи ЛЕ, обслуживающие ситуацию общения; *регулятивные:* принимать и сохранять цели учебной деятельности, находить средства ее осуществления; *познавательные:* выполнять упражнение по образцу; строить речевые высказывания в соответствии с задачами коммуникации; извлекать информацию из прослушанного; использовать наглядные средства предъявления языкового материала.

Оборудование: магнитофон, карточки, наглядности.

1. Организационный момент

T: Hello boys and girls! Who is on duty today?

P: I am on duty today. Today is... of... It's... (Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday)...is (are) absent .We are ready for the lesson.

2. Фонетическая зарядка

2.1. T: Complete the letters!

w_st; ri_r; f_r_s_t; s__th; c_s_l_; n__th.

2.2. T: Repeat all together!

Moscow Russian

London German

Madrid	Indian
Rome	Scotland
Paris	Great Britain

3. Формулирование темы урока, постановка целей

Пытаются определить по вопросам учителя тему урока. Формулируют задачи на урок (содержательные и развивающие).

4. Актуализация знаний

T: Listen and complete the texts!

Hi, I'm Do you want to know about my trip to the? I went there in together with my cousin. We spent twenty days in Brighton. We stayed in a small hotel near the sea. The weather was wonderful. We swam a lot, played volleyball, went boating. We had a lot of

Hello, my name is I had a trip to Brighton too. My parents went there in I didn't have a good time. The weather wasn't sunny. I didn't swim because it rained in the morning and in the evening. The water in the sea was cold..... I didn't enjoy my trip.

После выполнения задания учащиеся обмениваются тетрадями, сверяют с правильными ответами и выставляют друг другу оценки.

5. Активизация лексико-грамматического материала

Повторяют лексико-грамматический материал с помощью демонстрационных грамматических таблиц и выполнений упражнений в учебнике стр.84-86.

1. Is your place situated in the north (south, west, east, centre) of our country?

2. Is it big or small? Old or modern?

3. Is there a river or a lake near your place? Are there any forests, mountains or hills around your place?

4. What is there in the centre of your place? Are there any supermarkets, markets, hotels, cinemas there?

5. Where do you live?

6. Do you like the place where you live? Why? Are you proud of it?

6. Физкультминутка

Выполняют команды дежурного ученика.

7. Работа по теме урока

7.1. T: Look at page 86 and read Nota Bene!

После прочтения правила, желающий ученик выступает в роли учителя и пытаются самостоятельно объяснить его, если необходимо, то учитель корректирует ответ.

7.2. Работа в группах.

T: Now we will be divided into three teams!

Каждая группа составляет из слов предложения и подбирает к ним ответы, которые вывешивают на доске к каждой картинке.

8. Игра для развития внимания

Практически ежеурочно проводится игра «Снежный ком» на развитие внимания.

Ведущий говорит короткую фразу, например, I would like to visit каждый из игроков добавляет одно слово, повторяя всю предыдущую фразу.

Это выглядит так: I would like to visit Rome, следующий игрок: I would like to visit Rome and Paris и т.д.

9. Заключительный этап

Объяснение домашнего задания

– Write down your homework (домашнее задание.):

1) Ex.1, 3, 4 p.88-89

Рефлексия. Подведение итогов урока

– Расскажите мне, что на уроке мы узнали?

Вам понравился урок? – Мы достигли нашей цели?

Рефлексивный экран

1) *сегодня я узнал...*

2) *было интересно...*

3) *было трудно...*

4) *я выполнял задания...*

5) *я понял, что...*

6) *теперь я могу...*

7) *я почувствовал, что...*

8) *я приобрел...*

9) *я научился...*

10) *у меня получилось ...*

Объявление оценок

На данном этапе можно использовать различные методы: самооценка (корректировка учителя, если необходимо), мнения назначенных в начале урока наблюдателей и т.д.).

Технологическая карта урока немецкого языка

Тема: Имя. Приветствие

Класс: 2

Урок №1. Тип урока: урок открытия нового знания.

Планируемые результаты:

Предметные: научиться представляться и знакомиться с другими людьми: *Hello, Ich heiße.... Wie heißt du?*, познакомиться с немецкими именами *Ben, Nell, Mel, Ed, Deb, Ken*.

Личностные: формировать адекватную мотивацию к учению, потребность в дружбе с одноклассниками и ребятами других стран; формировать познавательный интерес и личностный смысл изучения иностранного языка.

Метапредметные: *познавательные*: работать с учебником, рабочей тетрадью; строить речевые высказывания в соответствии с задачами коммуникации; использовать наглядные средства предъявления языкового материала; строить высказывание по образцу; *коммуникативные*: формировать желание общаться и знакомиться; выражать свои мысли по теме в соответствии с речевой задачей; *регулятивные*: корректировать, вносить изменения; давать развернутую оценку своей работе.

Оборудование: ноутбук, диск.

Ход урока

		УУД		Форма работы
		коммуникативные	регулятивные	
познавательные			оценка прогресса в усвоении знаний	
структурирование знаний	выражение своих мыслей в соответствии с речевой задачей		внесение коррективов	групповая
формулирование учебной проблемы	планирование учебного сотрудничества		целеполагание	
использование наглядных средств предъявления языкового материала	формирование коммуникативных умений, навыков сотрудничества		прогнозирование	фронтальная парная
подведение под понятие	построение диалогического высказывания по образцу		саморегуляция	парная
			оценка своей деятельности	

<i>Этапы урока</i>	
Мотивация УД: Фонетическая разминка	
Актуализация знаний: Знакомство с учебником: а) Немецко-говорящие страны: ex. 1, p. 3 б) Причины изучения нем. языка: Üb.2 с) Слова из англ. языка: Üb.3, 4, S.4 Знакомство с рабочей тетрадью Определение темы и цели урока: S.3-6	
Работа по теме урока: Аудирование: Üb.5, S.4-5 Знакомство с английскими именами Ben, Nell, Mel, Ed, Deb, Ken: Üb.6, S.5 Приветствие по-английски: Üb.7, S.5	
Физкультминутка	
Включение в систему знаний и повторение: отработка приветствия: Üb.8,9, S.5-6	
Рефлексия	
Домашнее задание: Üb.6,7, S.5, p.т. Üb.3, S.3, Üb.4, S.4	
Итог урока	

Фонетическая разминка

Мы Вас herzlich приглашаем
С нами сказку посетить,
А теперь мы начинаем
Beginnen wir!

Жил-был на свете маленький слоник,
Он по утрам говорил всем:
«Guten Morgen!»
Солнечный зайчик смеялся в ответ,
Мы говорим. Доброе утро!
Привет.

При введении государственного стандарта общего среднего образования приоритетное положение занимают те концепции / системы обучения иностранным языкам, которые реализуют личностно ориентированный, деятельностный, коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы в обучении иностранным языкам.

Личностно-ориентированный подход вносит существенные изменения во все компоненты системы обучения: цели, содержание,

принципы, технологии обучения и в организацию учебно-воспитательного процесса.

Список литературы:

1. Дусавицкий А.К. и др. Урок в развивающем обучении: книга для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008. – 288 с.
2. Мангутова, О.Н. Современный урок иностранного языка: основные подходы к проектированию // Интернет-журнал «Эйдос». – 2010. – Режим доступа: <http://eidos.ru> (дата обращения: 20.03.2019).
3. Сафонова В.П. Современный урок иностранного языка. – М.: Учитель, 2011. – 111 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
5. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос». – Режим доступа: <http://eidos.ru> (дата обращения: 20.03.2019).
6. Шубина Т.И. Деятельностный метод в школе. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527236/> (дата обращения: 18.03.2019).

М. С. Постоева,
учитель английского языка первой квалификационной категории,
МОУ «РТЛ-К»,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ С ПРАВИЛЬНЫМИ И НЕПРАВИЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В 4-5 КЛАССАХ

В данной статье рассмотрены особенности изучения прошедшего времени с правильными и неправильными глаголами в 4-5 классах. Автор уделяет основное внимание рассмотрению разнообразных упражнений в Rainbow English 4-5 классов. Выделяются и описываются методы, которые применяются на уроках. Данное направление в преподавании дополняется рассмотрением нескольких пособий автора статьи при отработке прошедшего времени.

Ключевые слова: Прошедшее время, правильные и неправильные глаголы, окончания глаголов, предложения, уроки, упражнения, отработка и произношение.

PAST SIMPLE WITH REGULAR AND IRREGULAR VERBS, FORM 4-5

This article describes the features of the study of past tense with regular and irregular verbs in forms 4-5. The author pays the main attention to the consideration of various exercises in Rainbow English 4-5. Some methods are underlined and described which are used in the classroom. This way of teaching is completed with analyzing of several exercises of the author of the article during the practice the Past Simple of regular and irregular verbs at English lessons.

Key words: *Past Simple, regular and irregular verbs, endings of the verbs, sentences, lessons, exercises, practice and pronunciation.*

Прошедшее время мы начинаем изучать в 4 четверти 4 класса. На первом уроке при знакомстве с темой прошедшее время, целесообразно рассказать ребятам о том, что английские глаголы делятся на правильные и неправильные.

Наш учебник Rainbow English предлагает начать изучение прошедшего времени с глагола быть to be (was, were), а далее изучаем только правильные глаголы.

На доске:

I play tennis. – I played tennis yesterday.

We help parents. – We helped parents yesterday.

They like new films. – They liked the film yesterday.

Обучающиеся сами пытаются увидеть отличия между этими предложениями и сформулировать правило. Используется эвристическое обучение.

А эвристическое обучение заключается в подведении учащихся к постановке проблемы.

Эвристическая беседа широко применяется при этом методе обучения, в процессе неё учитель задает несколько вопросов, являющихся важными для решения проблемы.

Учащиеся активно участвуют в подобных беседах, овладевая приёмами анализа нового учебного материала с целью постановки какой-либо проблемы и поиска путей ее разрешения и т. д.

Но учащиеся не всегда способны к самостоятельному решению учебной задачи от начала и до конца, они могут попытаться частично разобраться в ней.

Учитель пытается привлечь детей к выполнению отдельных шагов.

Эвристическое обучение эффективно, так как:

1) увеличивается роль самостоятельности в образовательном процессе;

2) повышается самооценка детей;

3) эвристические методы принятия решений дают возможность самореализации обучаемых в процессе обучения: повышается уровень усвоения нового учебного материала [5, с.58].

Далее мы знакомимся с тремя вариантами произношения окончания –ed [d], [t], [ɪd] у глаголов в прошедшем времени с правильными глаголами.

Рассматриваем много примеров с каждым вариантом произношения.

В учебнике предложено следующее упражнение:

Послушай, как диктор произносит знакомые тебе глаголы в прошедшем времени, и повтори их, (145).

[d]	called	played	answered	enjoyed	opened
	closed	cleaned	lived	loved	showed
[t]	watched	jumped	looked	walked	dressed
	liked	finished	thanked	worked	washed
[ɪd]	counted	hated	skated	wanted	

[1, с.73]

Где учащиеся при помощи диктора учатся произносить эти глаголы, объединенные в группы с одинаковым звучанием окончания, а затем выполняем упражнение, без деления на эти группы по произношению.

А теперь прочитай эти глаголы в прошедшем времени и проверь себя, (146).

closed	opened	looked	loved	counted
jumped	walked	played	asked	liked
showed	dressed	watched	cleaned	hated
answered	worked	cooked	phoned	listened

[1, с.73]

В домашнем задании ребятам необходимо письменно разделить правильные глаголы в прошедшем времени на 3 группы в соответствии с произношением их окончания.

Listened, walked, opened, loved, looked, hated, enjoyed, cleaned, played, cooked, wanted, skated, thanked, showed, watched, worked, counted, lived, kissed, helped, skied, washed, closed, asked.

[d] [t] [ɪd]

...

[1, с.75]

В рабочей тетради к нашему учебнику есть несколько заданий на закрепление изученного материала на уроках.

На следующих уроках мы начинаем составлять предложения в прошедшем времени, используя правильные глаголы в рамочке и образец.

Продолжая изучение прошедшего времени с правильными глаголами, учащиеся сами составляют предложения по образцу, изменяя глагол в прошедшее время путём прибавления окончания –ed.

Рассмотрим изучение неправильных глаголов в прошедшем времени на примере 5 класса. В первой и второй четвертях подробно изучаются неправильные глаголы. На первых уроках мы изучаем 6 неправильных глаголов (go-went, see-saw, have-had, run-ran, take-took, meet-met). [2, с. 11]

Помним, что глагол быть to be (was, were) был изучен в 4 классе в самом начале изучения темы прошедшее время.

Мы считаем полезным на следующем уроке предложить обучающимся выполнить задание в карточке. Изменить глаголы в данных словосочетаниях в прошедшее время (см. табл.1.).

Таблица 1.

see flowers	meet parents	see a plane	be sad
jump in the gym	count the boys	be cold	go to the park
be good	live in Moscow	meet friends	take a taxi
run in the park	take a bus	play a game	help father
wash a ball	be happy	go home	see friends
listen to music	have supper	have dinner	have a pet

Далее авторы учебника Rainbow English вводят ещё 7 глаголов (begin-began, write-wrote, drink-drank, do-did, eat-ate, read-read and give-gave). [2, с.21]

И снова карточка на повторение и систематизацию глаголов в прошедшем времени.

Второй Юнит в 5 классе начинается с того, что изучается несколько особенностей прибавления окончания – ed к правильным глаголам.

Очень логично даётся материал (try-tried, cry-cried, marry-married; play-played, stop-stopped, hop-hopped, hug-hugged; travelled, decide-decided). [2, с. 53]

Учащимся предлагается самостоятельно на уроке выполнить задание в карточке по вариантам: изменить только правильные глаголы, но необходимо повторить правила, изученные на предыдущем занятии (см. табл.2.):

Таблица 2.

try the cake	hug mother	cry at home
count the bird	stay at home	decide
enjoy the song	cook fish	finish the work
listen to music	marry the woman	try the soup
play tennis	play the piano	play football
travel abroad	like tigers	hug granddad

Продолжая изучение данной темы, учащиеся работают с карточками, в которых встречаются как правильные глаголы, так и неправильные глаголы (см. табл.3.).

Таблица 3.

jump in the gym	marry the woman	hop in the park	read a text
enjoy the film	stop the car	eat soup	take a taxi
hug your dad	take a bus	play a game	hug the child
write a letter	begin the week	give a pen	see friends
try the soup	give a plum	meet friends	try the juice
read a book	play the piano	cry in the room	enjoy the song
drink juice	have supper	have dinner	do the exercise

Материал, в УМК Rainbow English, авторы изложили в довольно доступной форме, подобрано много интересных, разнообразных грамотных и полезных упражнений для успешного усвоения, и дальнейшего применения, изученного на следующих уроках английского языка в школах.

Список литературы:

1. Афанасьева О. В., Михеева И. В. "Rainbow English" 4 класс. - М.: Дрофа, 2015.
2. Афанасьева О.В., Михеева И.В. "Rainbow English" 5 класс. - М.: Дрофа, 2014.
3. Барашкова Е.А. Грамматика английского языка Сборник упражнений. - М.: Просвещение, 2015.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
5. Павленко И. Н. Использование проектной методики в обучении детей старшего дошкольного возраста // Иностранные языки в школе. – 2003. - №5. – С. 56-58.

Д. Г. Стан,
учитель английского языка второй квалификационной категории,
МОУ «РСОШ №3»,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассмотрены основные цели и задачи в обучении английскому языку на начальном этапе. Приведены примеры

форм и методов обучения младших школьников для усвоения лексических и грамматических единиц.

Ключевые слова: речь, игра, начальный этап, говорение, развитие, навык.

FEATURES OF THE INITIAL STAGE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

This article describes the main goals and objectives in teaching English at an early stage. It gives examples of the forms and methods of teaching younger schoolchildren in learning lexical and grammatical units.

Key words: speech, game, initial stage, speaking, development, skill.

Исследования и эксперименты по раннему обучению иностранным языкам в детских садах и начальных классах средней школы показали, что этот вид деятельности уверенно занял достойное место в системе непрерывного обучения.

Обучение иностранным языкам оставляет свой след в формировании многосторонне развитой, гармоничной, грамотной личности. Это предполагает развитие у учащихся творческой самостоятельности, формирование осознанного, конструктивного характера их активности, умения трудиться в коллективе, воспитание ответственности к выполняемой работе [1, с.16].

Основополагающей целью обучения иностранному языку на начальном этапе является, прежде всего, развитие навыков говорения. Для достижения воспитательных, развивающих и образовательных целей необходимо практически овладеть иностранным языком, учитывая психологические особенности младших школьников. В таком возрасте важен плавный переход от игровой деятельности к учебной, ведущую роль оставляя игре. Играть дети продолжают до 10-12 лет. Первоклассников особенно привлекают игровые элементы процесса обучения, общение с учителем и сверстниками. Для них очень важна предметная наглядность. Игра должна быть тесно связана с учебной деятельностью [4].

Чтобы заинтересовать ребенка на уроке, перед ним необходимо поставить доступные и занимательные задачи. Эти задачи и должны определить специфику традиционных компонентов урока [2, с. 23].

На своих уроках используем различных персонажей. Это ручная овечка Долли, кукла Дори, котик Том и другие интересные персонажи. Они знакомят нас с новыми словами, задают вопросы, рассказывают о себе. Помогают тренировать речевые образцы. К примеру, формирование умения отвечать на вопрос “Are you Andrew?” с использованием слов “Yes”, “No”. Я говорю детям что у нас сегодня представление, кукла Дори раздает билеты и учащиеся не берут билеты пока кукла не вспомнит их имя. Кукла задает вопрос: “Are you Sveta?”, “Are you Nina?” несколько раз, чтобы ребенок научился говорить “No”, и только потом “Yes”. Иногда Дори специально делает ошибки, чтобы дети исправляли ее высказывание.

Кроме них к нам приходит Карабас-Барабас, который хочет забрать зверей, убежавших от него. Нам нужно обмануть его и сказать, что у нас зверей нет. Таким образом мы тренируем отрицательный ответ на вопрос “Have you a (cat)?” - “I have no (cat)”.

Алиса приглашает нас к себе в комнату, и мы учимся называть предметы домашней обстановки и говорить, где они находятся. Она плохо ведет себя в гостях у бабушки, и мы говорим ей, что так делать нельзя: “Don’t sleep under the table!”, “Don’t sit on the floor!” (повелительное наклонение)

Введение нового материала учащимся не должно являться сообщением какой-либо информации, а представлять собой активное «добывание» этих знаний в процессе восприятия интересной для них проблемной истории.

Например, называем предметы на своем столе. На столе лежит ручка-книга, а рядом с ними пенал-тетрадь. Дети говорят, что нет таких принадлежностей, а, чтобы было понятно о чем говорим, нужно использовать «И». Это маленькое слово, а акое важное. В английском языке есть такое важное слово “and”. (I have a pencil-case AND a copy-book.).

Особенно тяжело удается поставить правильное произношение у детей. Дети уподобляют английские звуки русским или произносят их

так, как им удобно. Для того, чтобы ученикам было не так скучно многократно повторять одни и те же звуки, в работе часто используем всем известную сказку о веселом язычке. Базовый материал языка - это лексика. Невозможно овладеть иностранным языком, не усвоив определенный словарный запас. В этом мне помогают различные средства наглядности: игрушки, предметы, картинки. Так как у младших школьников развита образная память, то средства наглядности служат не только раскрытию значения слова, но и его усвоению. Лексика закрепляется, как правило, в упражнениях-играх: «Посмотри-запомни», «Угадай», «Снежный ком», «Подбери рифму».

Грамматический материал первого года обучения включает в себя представление об артикле, единственном и множественном числе, модальном глаголе *can*, настоящем времени глаголов, повелительном наклонении. Грамматика осваивается в действиях. Например, «Для спортивного соревнования нам нужна команда пловцов, бегунов, лыжников, прыгунов и т.д. Давайте все будем пловцами:” I swim” (выполняем движение), а теперь все - лыжники:” I ski”, прыгуны:” I jump”. А теперь скажите, каким видом спорта вы занимаетесь». Дети по очереди говорят. Затем проводим тренировку: “Dima, run!”, “Masha, swim!”, “Nick, jump!” и т.д.

В освоении грамматики эффективно помогают использование коротеньких стишков и песен. Часто на уроках использую песни на мотив хорошо известным детям русских песен. Чтобы запомнить формы глагола *to be* поем песню «I am, you are» на мотив «В лесу родилась ёлочка», при отработке структуры *I am going to do smth* поем песню на мотив «Каравай», при изучении темы «Игрушки» и «Семья» (“I have...”) поем песни на мотив «В траве сидел кузнечик».

Для тренировки запоминания лексических единиц можно использовать Лото, карточки которого служат не только для усвоения названий предметов, но ими можно пользоваться для проведения беседы по содержанию сюжетной картинки или составления рассказа. Картинное домино позволяет отрабатывать не только названия предметов, но и атрибутивные словосочетания (цвет, качество), выражения.

Повторению лексики способствует также отгадывание кроссвордов, чайнвордов, словесных квадратов или самостоятельное их составление в форме конкурса. Одновременно решается задача правильного написания слов и освоение новых [3, с. 44] Лучшее кроссворды предлагаются для разгадывания на следующем уроке. Больше всего ребятам нравится составлять словесные квадраты, т.к. они посильны даже слабым учащимся. Эффективными являются задания на исключение лишних слов из однородного списка (black, blue, white, cold, yellow), упражнения на заполнение пропусков слова или выражения.

Для развития логического мышления при повторении лексики я использую карточки, которые надо дополнить словом по определенным признакам:

- | | |
|------------------------------------|-------------------|
| 1) антоним: black – white | cold – warm; |
| 2) подобное слово: mother - father | sister – brother; |
| 3) где это находится: plate – fork | cup – table; |
| 4) когда это бывает: coat – cold | snow – winter; |

Итак, на основе наблюдений можно сделать следующие выводы:

- обучение иностранному языку в начальной школе благотворно влияет на развитие речи ребенка;
- большая часть детей обладает высоким уровнем памяти;
- у младших школьников значительно повышается устойчивость внимания;
- эти дети более развиты и раскованы по сравнению со средним звеном.

Подобные выводы говорят о том, что обучение младших школьников иностранному языку не мода, а необходимость.

Кроме того, на основе достаточно хорошо усвоенного первого языка можно было бы ввести второй язык, что является насущным требованием современности. Не случайно ЮНЕСКО провозгласила XXI век – веком полиглотов.

Список литературы:

1. *Новые государственные стандарты по иностранному языку второго поколения.* – М.: Просвещение, 2010. – 302 с.

2. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе // *Иностранные языки в школе.* – 1999. – № 4. – С. 11

3. Беляев Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке // *ИЯШ.* – 2006. – № 8. – С. 109-110.

4. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.* – МГЛУ, 2003. – 259 с.

О. Л. Чеховская,
диссертант кафедры РЯЛНШ ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
учитель английского языка,
МОУ «РУСОШ с г/кл. им. Леси Украинки»
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье рассмотрена структура лингвистических способностей учащихся. Проанализированы факторы их становления, выявлены психолого-педагогические предпосылки, обуславливающие эффективное формирование данных способностей, определены их характерные свойства. Сделан вывод, что структура лингвистических способностей представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов.

Ключевые слова: лингвистические способности, когнитивные и коммуникативные элементы, личностные характеристики.

LINGUISTIC ABILITIES AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY

The article describes the structure of pupils' linguistic abilities. The formation factors of the linguistic abilities are analyzed, the psychological and pedagogical prerequisites causing the effective formation of these abilities are revealed. Their characteristic properties are determined. It is concluded that the structure of the linguistic abilities is a complex of connected elements.

Key words: linguistic abilities, cognitive and communicative elements, personal characteristics.

Постановка проблемы. Рассматривая лингвистические способности учащихся при изучении языков, следует принимать во внимание прежде всего психолого-педагогические особенности становления указанных способностей, возрастные возможности познавательной активности и речевого развития учащихся.

Связь проблемы с предыдущими исследованиями. На современном этапе развития психолого-педагогической и лингвометодической науки указанная проблематика нашла свое отражение в исследованиях многих учёных (Е. Арцишевская, В. Белянин, Л. Выготский, В. Глухов, М. Гохлернер, Г. Ейгер, И. Зимняя, М. Кабардов, Г. Костюк, А. Лурия, И. Овчинникова, Ж. Пиаже, Е. Рогов, С. Рубинштейн, Б. Теплов, В. Чудновский, А. Шахнарович и др.). Лингвисты, психологи, педагоги всесторонне исследуют способности как индивидуальные свойства, психологические особенности, отличающие одну личность от другой. Убедительно доказывается, что в основе развития лингвистических способностей находятся предпосылки, которые тесно связаны с успешным усвоением языка (-ов), развитием коммуникативных навыков, чувством языка. Изучаются особенности состава лингвистических способностей [2], условия, которые способствуют их успешному становлению [5], активный познавательный процесс овладения языком, охватывающий развитие языковой области и речевой деятельности ребенка [9].

Цель статьи – рассмотреть структуру лингвистических способностей, формирующуюся с учётом психолого-педагогических аспектов.

Изложение основного материала. Для определения сущности лингвистических способностей следует выявить психолого-педагогические предпосылки, обуславливающие эффективное формирование указанных способностей, определить их характерные свойства.

Выдающийся учёный-психолог Б. Теплов определяет способности как «индивидуально-психологические особенности

личности, которые, актуализируясь в конкретном виде деятельности, детерминируют качество выполнения и результативность последней, а также скорость и легкость усвоения этой деятельности» [7, с. 61].

Специфика способностей выражается их динамичностью: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [5, с. 29]. Профессор Б. Теплов указывает на определяющее значение деятельности для формирования способностей, которая активно помогает «вооружиться» ими и продуктивно «внедрять» их в учебно-познавательную деятельность. Он подчёркивает, что способность не ограничивается знаниями, навыками и умениями, а подразумевает также присутствие индивидуального своеобразия личности.

Степень эффективности выполнения учащимися определённой деятельности предопределяется не только его способностями. Она детерминируется фактом соответствующих знаний, умений, навыков. Способности, несмотря на обусловленность природными задатками, являются следствием развития. Их развитие происходит в ходе именно той деятельности, для которой эти способности требуются. И, в первую очередь, в процессе обучения этой деятельности. Именно в обучении, как подлинно образовательном процессе, формируются новые знания, умения, навыки и параллельно шлифуются способности. В монографии Б. Теплова при анализе обширного эмпирического материала говорится, что способности «...зависят от врождённых индивидуальных задатков, но они являются и результатом развития, результатом воспитания и обучения» [5, с. 49].

Человеческие способности находятся в непосредственном соотношении с различными видами деятельности, и различают их, исходя из того, в каком именно виде деятельности они получают свою реализацию. Кроме этого, их дифференцируют на общие и специальные.

Так, лингвистические способности определяют, как специальные, наряду с музыкальными, логико-математическими, техническими, литературными, художественно-творческими, спортивными и др., проявляющиеся в конкретных видах деятельности.

И. Зимняя, М. Кабардов определяют лингвистические способности как личностно-психологические специфические черты индивида, опосредованные свободным приобретением лингвистических знаний, обеспечивающих темп и степень овладения языковым материалом, а также успешность применения его в акте коммуникации [1], [2].

Данная точка зрения представляется нам ценной, поскольку позволяет рассматривать лингвистические способности в схеме комплексного взаимодействия составных элементов, в котором личность занимает деятельностную, творческую позицию, характеризуемую индивидуальностью и избирательностью.

Психологи всесторонне исследуют лингвистическую область способностей. Изучается специфика их структуры и динамики [2], [3], профессионально-исследовательский интерес проявляется и к языковому развитию, связанному с возрастом, гендерной принадлежностью, средой воспитания и принципами обучения [6]. Американские учёные Д. Кэрролл и С. Сапон включили в структуру лингвистических способностей к усвоению иностранного языка когнитивные характеристики [8].

Помимо когнитивных характеристик психологами включаются в лингвистические способности и личностные составляющие. В частности, речь идет о таких компонентах, как достаточно высокий уровень гносеологической мотивации, любознательность, заинтересованность в общении [2]. Отдельное внимание уделяется именно коммуникативной составляющей, ведь усвоение какого-либо языка выражается посредством коммуникации. Как подчёркивает профессор М. Кабардов, в структуре лингвистических способностей есть место когнитивным и коммуникативным элементам, пропорция которых определяется уровнем овладения языком. Коммуникативная составляющая создает результативную согласованность в действиях и понимание во время общения. Когнитивная составляющая включает в себя познавательные умения, сопряжённые с отличительными характеристиками внимания, мышления и памяти. Также она отвечает за восприятие и естественное понимание вербальной (доминирующим образом) и невербальной системы; умение формулировать и излагать

мысли; умение осмысленно определять и понимать лексико-грамматические аспекты языка [2].

Выводы. Таким образом, структура лингвистических способностей представляет собой комплекс когнитивных и коммуникативных элементов, личностных характеристик, «обрамлённых» развитым вербальным мышлением. Лингвистические способности, которые обнаруживаются и формируются в процессе обучения, выражаются в знании языка и качестве содержания речи.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. *Педагогическая психология: учебник. 2-е изд., доп., испр. и перераб.* – М.: Логос, 2009. – 384 с.
2. Кабардов М. К. *Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. д-ра психол. Наук.* – М., 2001. – 354 с.
3. Кочкина О. М., Воронин А. Н. *Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка // Познание в структуре общения / под ред. В. А. Барабаницкова, Е. С. Самойленко.* – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 262-270.
4. Овчинникова И. Г., Береснева Н. И., Пенягина Е. Б. *К проблеме развития лингвистических способностей в онтогенезе // Вестник ПТУ. Психология.* – 1998. – С. 42-50.
5. Теплов Б. М. *Проблемы индивидуальных различий.* – М.: Изд. Академии наук РСФСР, 1961. – 536 с.
6. Ушакова Т. Н. *Психолингвистика: учебник для вузов.* – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
7. Чеховская О. Л. *Педагогические закономерности развития лингвистических способностей у младших школьников // Педагогічний альманах: зб. наук. Праць.* – 2018. – Вип. 39. – С. 60-66.
8. Carroll J. B., Sapon S. M. *The modern language aptitude test.* – San Antonio: TX: Psychological Corporation, 1959. – 27 p.
9. Sáfár A., Kormos J. *Revisiting problems with foreign language aptitude // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* – 2008. – Vol. 46. – № 2. – P. 113-136.

*Е. Н. Бершадская,
учитель английского языка,
МОУ «РПСОШ № 10 с г/к»*

*А. А. Кучеренко,
учитель английского языка
МОУ «РПСОШ № 10 с г/к»*

г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОС ООО

В настоящей статье отражены цели, методы и приемы, применяемые на современных уроках английского языка в условиях реализации государственных образовательных стандартов основного общего образования, а также рассматриваются изменения в методике преподавания английского языка.

Ключевые слова: *новые государственные образовательные стандарты, основное общее образование, мотивация в обучении, атмосфера на уроке, цели урока, социальная и эмоциональная цели, исследовательская работа, профессиональные навыки, виды деятельности.*

MODERN ENGLISH LANGUAGE LESSON IN THE IMPLEMENTATION OF THE ESSS

This article reflects aims, methods used at English lessons nowadays that are performed in state educational standards of secondary school. It deals with the changes of teaching methods of the English language.

Keywords: *new state educational standards, secondary education, teaching motivation, environment at the lesson, aims of the lesson,* .

Основным вектором обучения английскому языку в условиях реализации государственных образовательных стандартов (ГОС) основного общего образования (ООО) [3] в современной школе является личностно-ориентированный подход, когда основой учебно-

воспитательного процесса является личность школьника с учетом всех его способностей, возможностей, склонностей и потребностей.

Новые стандарты требуют от учителей достижения целей образовательного процесса, которые будут отвечать запросам современного общества. Главная задача основного общего образования – предоставить учащимся возможность ставить и реализовывать учебные цели без помощи учителя, оценивать свои собственные достижения и достижения своих одноклассников. В этой связи методика преподавания английского языка существенно изменилась. Каким же должен быть современный урок английского языка?

Make your lesson as dynamic as the world around us! (Сделай свой урок таким же динамичным, как мир вокруг нас!). Динамичный не значит, подвижный или быстрый. Мир вокруг нас непредсказуем, многообразен и без прописанного сценария. Поэтому и урок должен быть еще одним проявлением этого мира, отражать все происходящее вокруг, быть частью окружающего пространства.

На уроках английского языка учитель стремится научить ребенка говорить. Но как это сделать, если ученик не хочет или боится говорить? Стресс, уныние, страх, боязнь наказания и плохой оценки закрывают «окна» к познанию мира. Планируя урок, первое, о чем думает педагог – это *атмосфера на уроке*. Здесь все имеет значение, вплоть до состояния здоровья педагога, отдельного ученика и настроения всего коллектива в целом. Учителя добиваются положительных результатов, если умеют создать такую атмосферу на уроке, когда учащиеся трудятся с полной отдачей. Чтобы выработать и сохранить у учащихся устойчивую и положительную мотивацию к урокам, что без сомнения ведет к повышению обучения, необходимы разумная требовательность, рабочая атмосфера и благоприятные условия для общения. Это и есть тот оптимальный режим урока, когда учитель может и не применять изощренные методические приемы для достижения успеха учащихся [1, с. 5].

Важный этап планирования урока – *постановка цели*. Язык является не целью обучения, а средством приобретения навыков, необходимых в жизни. На уроках иностранного языка необходимо

учить не языку, а как с помощью него решать поставленные задачи.

Основные цели учебного занятия:

1. *Social aim* (социальная цель) – обучение правильно задавать вопросы и отвечать на них, выражать понятное окружающим собственное мнение и аргументировать его, то есть цель урока или его компонента – общение;

2. *Emotional aim* (эмоциональная цель) – выражение, контролирование и управление эмоциями. Прямой, искренний и немедленный ответ порождает дальнейшие вопросы, побуждает ребенка спрашивать больше. Учителю необходимо реализовать сиюминутное любопытство ученика и ответить на вопрос, даже если он не по теме урока.

3. *Critical thinking and problem solving* (критическое мышление и решение проблемы). Эта цель достигается путем исследовательской работы (*research work*). Наблюдать и делать выводы является основой данного вида деятельности. На среднем этапе обучения наблюдения и выводы реализуются в проектах на разные темы («*My favourite pastime*», «*Endangered species of plants and animals*»)

4. *Professional skills* (профессиональные навыки) достигаются путем развития коммуникативных способностей учащегося и умения заинтересовать одноклассников (аудиторию) своей проблемой в исследовательской работе. Для достижения этой цели необходимо научить ребенка сделать презентацию своей деятельности. Навык представления продукта исследовательской деятельности не является талантом. Вполне реально обучить школьника ораторскому искусству, если этому уделять достаточно внимания, начиная уже с начальной школы [2, с. 37]. Этапы презентации:

- *introduction* (вступление) – представление себя, озвучивание темы и актуальности исследования;

- *middle* (середина) – тело презентации, то есть информация, которую необходимо донести до аудитории;

- *conclusion* (заключение) – выводы, итоги, личное отношение к проблеме;

- выражение благодарности слушателям;

- вопросы аудитории к выступающему [1, с. 7].

Качество подготовки учащихся во многом определяется уровнем проведения урока, его содержательной и методической наполненностью. Чтобы этот уровень был достаточно высоким, необходимо, чтобы учитель в ходе подготовки урока постарался сделать его своеобразным произведением со своим замыслом, завязкой и развязкой. Среди многих основных компонентов организации современного урока английского языка на среднем этапе обучения можно особо выделить следующие методы и приемы:

1. Song (Песня). Ритм плюс музыка плюс частое повторение – залог успеха. Чтобы ребенок заговорил на иностранном языке, ему необходимо находиться в языковой среде. Песня – это фрагментарная языковая среда. Если учебное занятие начинается и заканчивается песней, ребенок запоминает ее естественным путем, и у него отпадает необходимость в насильственном заучивании.

2. Activities (Активная деятельность на уроке) – основной компонент урока, куда включаются различные виды грамматических упражнений, работа с текстом, аудирование, письмо. На данном этапе урока уместно использовать flash cards (мелькающие карточки). В отличие от карточки учебник для ребенка бесконечен. К тому же карточка позволяет материализовать процесс обучения (рисунок – слово) и фокусировать внимание на конкретном: грамматическом времени, слове, фразе.

3. Storytelling (рассказывание историй). Истории позволяют сформировать у учеников определенные психологические связи — между эмоциями, полученными от сюжета, и необходимым материалом (лексикой, грамматикой), — и таким образом лучше запомнить материал.

4. Craftwork (работа руками). Восприятие и запоминание нового языкового материала на иностранном языке будет эффективнее, если задействуются разные каналы восприятия: «слышу, вижу, делаю». У каждого ребенка на уроке должен быть «момент тишины», когда он может погрузиться в себя, осознать полученную информацию и выработать свое к ней отношение. Изготовление поделок, раскрашивание, конструирование на уроках английского языка

особенно в 5-6 классах выполняют необычайно сильную мотивирующую функцию. Ученик вкладывает в свой продукт деятельности то, что ему нравится, свой творческий потенциал и свое восприятие мира. И, безусловно, рассказать о продукте собственного труда намного важнее и интереснее для ребенка, чем рассказать о стандартной картинке в книге [4].

В заключении важно отметить, что «Изучать язык – это как строить дом» (*Learning language is like building a house*). Фундаментом является большой *лексический запас слов*, который неизбежно повлечет за собой изучение *грамматики* (стены дома). Например: *a mouse* – одна мышь (лексика), *mice* – мыши (множественное число – грамматика). *Слушание* (listening), *чтение* (reading), *письмо* (writing) и *говорение* (speaking) (балки крыши дома) – четыре умения для изучения языка, основанные на лексике и грамматике. И на вершине – *культура* страны изучаемого языка (крыша дома). И как строительство любого здания обучение требует больших инвестиций: времени, энергии и денег.

Список литературы:

1. Бим И. Л. *Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам* // ИЯШ. – 1998. – № 6. – С. 4-10.
2. Мельникова Е.Л. *Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя*. – М.: Баллас, 2006. – 60 с.
3. *Государственный образовательный стандарт основного общего образования ПМР*. – Режим доступа: <http://www.schoolpmr.3dn.ru>
4. *Видео-уроки в Интернет*. – Режим доступа: // <http://videouroki.net/>

О. Д. Сыроватко

учитель английского языка

МОУ «СОРМШ №7»,

г. Дубоссары, Приднестровская Молдавская Республика

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Внедрение в образование новых образовательных стандартов повлекло за собой пересмотр образовательных инструментов педагога, помогающих решить главную задачу – научить ребенка учиться. Статья посвящена роли и преимуществам интерактивных обучающих методов в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, иностранный язык, интерактивные методы

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS

The introduction of new educational standards in education has led to a revision of the educational tools of the teacher, helping to solve the main task – to teach the child to learn. The article is devoted to the role and advantages of interactive teaching methods in the modern educational process.

Key words: educational process, foreign language, interactive methods

Одно из главных направлений в развитии образовательной сферы в наше время – информатизация и введение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Использование и введение современных технологий обогащает содержание образовательного процесса и поднимает мотивацию к изучению иностранного языка [2, с. 118-120].

В процессе модернизации образования активно создаются электронные учебники и интерактивные программы обучения, развиваются автоматизированные учебные системы, основываются виртуальные университеты, в процесс обучения вводится дистанционная форма обучения.

С другой стороны, отсутствует равновесие между техническими возможностями современных обучающих инструментов и способностью учителей использовать их полностью. Развитие информационно-коммуникационных технологий и возможность доступа в интернет не гарантируют качества языкового образования. В то время как новые технологии ускоряют создание и

распространение знаний, методы интерактивного обучения вовлекают учащихся в интерактивные действия в классе, способствуют повышению эффективности процесса образования при любом техническом оснащении. Актуальность интерактивного обучения состоит в том, что именно оно способно решить основную задачу современного образования – воспитание личности, способной мыслить критически, умеющей обоснованно выражать свое мнение, а также прислушиваться к мнению окружающих.

Интеракция означает «сотрудничество», «взаимодействие», «ведение диалога». Другими словами, интерактивные методы нацелены не только на взаимодействие учителя и учащихся, но также и на взаимодействие между учащимися. Интерактивное обучение организуют таким образом, чтобы почти все учащиеся были вовлечены в образовательный процесс и имели возможность проявить себя. При этом педагог меняет свою роль из центра взаимодействия до звена, которое контролирует, наблюдает процесс либо направляет этот процесс в необходимое русло.

Обучение иностранным языкам с использованием интерактивных методов нацелено на реализацию сразу нескольких подходов к обучению: коммуникативно-когнитивного, направленного на развитие коммуникативных способностей; познавательного, который рассматривает определенную образовательную ситуацию; социально ориентированного, который формирует и развивает социализацию человека вне образовательной ситуации [1, с. 9-12].

Интерактивное обучение решает такие задачи как:

- развитие коммуникативных навыков;
- установление эмоциональных контактов между участниками образовательного процесса;
- развитие образовательных навыков;
- предоставление необходимой информации;
- обучение работать в команде.

Бесспорным преимуществом интерактивной методики обучения иностранного языка является ориентация на прямую, живую коммуникацию. Преподавая иностранный язык с использованием

интерактивный метод не лишним будет обратиться к предметам повседневного обихода таким как флаеры, туристические брошюры, меню ресторана, и т.д. Необходимо создать ситуации, которые моделируют повседневную коммуникацию, поощряя при этом креативность обучающихся и выбор ими собственного развития предложенной ситуации.

Среди интерактивных методов обучения хотелось бы подчеркнуть ряд наиболее эффективных:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- дискуссия;
- обучающие игры;
- интерактивная лекция;
- эвристическая беседа;
- разработка проектов;
- обсуждение и разрешение проблемы (мозговой штурм, ПОПС – формула, «дерево решений», «анализ казусов», «лесенки и змейки»);
- тренинги;
- метод кейсов;
- ментальные карты;
- кластеры.

Практика показывает, что применение интерактивных методов и приемов на уроке иностранного языка помогает снять нервное напряжение у школьников, даёт возможность менять формы деятельности, переключать внимание на ключевые вопросы темы занятия. В конечном итоге, значительно повышается качество подачи материала и эффективность его усвоения, а, следовательно, и мотивация к изучению иностранного языка.

Таким образом, интерактивный метод – важный компонент в обучении иностранному языку, как благодаря очевидным преимуществам в развитии коммуникативных, познавательных, творческих способностей учащихся, так и благодаря возможности сформировать непрерывный интерес учащихся к культуре страны изучаемого языка.

Список литературы:

1. Айснер Л.Ю. К вопросу об инновационных технологиях обучения иностранным языкам // *Наука: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции.* – Красноярск, 2013. – С. 9-12.

2. Айснер Л.Ю. *Современные тенденции в образовании: сб. статей Международной научно-практической конференции «Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы».* – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. – С. 118-120.

Е. А. Шаповал,

педагог дополнительного образования,

МОУ ДО «Центр детского и юношеского творчества»,

г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье раскрываются способы формирования основ культурологической грамотности при обучении младших школьников английскому языку. Автор предлагает знакомить детей с иноязычной культурой посредством использования на занятиях игровых технологий, стихотворений, песен, сказок, а также общения со сверстниками из других стран.

Ключевые слова: *обучение английскому языку, иноязычная культура, младшие школьники, игровые технологии, стихотворения, песни, сказки, праздники, интернет-технологии.*

INSTILLING THE BASICS OF CULTUROLOGICAL LITERACY IN TEACHING JUNIOR PUPILS THE ENGLISH LANGUAGE

The given article is devoted to the ways of instilling the basics of culturological literacy in teaching junior pupils the English language. The author suggests studying the foreign culture by using games, rhymes, songs and fairy tales at the lessons and by communication with foreign peers.

Key words: teaching English, foreign culture, junior pupils, games, rhymes, songs, fairy tales, holidays, Internet-technologies.

В условиях модернизации образования одной из приоритетных целей обучения иностранному языку является воспитание уважительного отношения к культуре других народов.

Обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование дружелюбного отношения к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [1, с. 5].

Обучение иностранному языку в младшем школьном возрасте создает прекрасные возможности для того, чтобы вызвать интерес к языковому и культурному многообразию мира, уважение к языкам и культурам других народов [2, с. 21].

Знакомство младших школьников с культурой стран изучаемого языка осуществляется через национальные игры, детский фольклор, песенное детское творчество, показ слайдов, видеороликов, иллюстраций, рассказы педагога о традициях, обычаях и праздниках других народов и т.д.

При обучении младших школьников английскому языку необходимо создать положительную психологическую установку. Способом создания такой положительной мотивации являются игры. Формированию толерантности и дружелюбия способствуют такие игры как: «Дружба народов», «Голубь – символ мира».

Дети собирают модель голубя из кусочков бумаги с изображениями различных флагов и сообщают по-английски, какому народу они принадлежат (Я – британец, Я – канадец, Я – американец, Я – русский и т.д.).

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра, а общение становится ее частью и условием. Такие сюжетно-ролевые игры как «В турагентстве», «В самолете», «В аэропорту», «Вежливый покупатель», «Чаепитие», «Фермеры», «Интервью», «В чужом городе» способствуют развитию

диалогической речи на английском языке и воспитанию вежливости и дружелюбия.

При проведении ролевых игр используются средства наглядности (картинка, на которой изображена определенная ситуация), маски, игрушки и другие вспомогательные предметы.

Воспитание дружеского отношения к другим народам происходит в процессе национальных игр и игр с использованием национальных атрибутов («Собери флаг», «Кто в каком домике живет?») «Подбери костюм», «Чья шляпа?», «Помоги ковбою одеться»). Среди английских народных игр можно выделить следующие: «Cats and mice», «Sea-ground», «What's the time, Mr. Wolf?». Знание национальных игр других народов способствует появлению у детей устойчивого интереса к иностранному языку и его носителям [3, с. 18].

Приобщению младших школьников к культуре стран изучаемого языка также способствуют стихотворения на английском языке. Они должны быть простыми, легко восприниматься на слух, вызывать положительные эмоции у ребёнка, преподноситься с использованием зрительной опоры. Для детей младшего школьного возраста лучше подойдут стихотворения таких поэтов, как Уильям Блейк или Эдвард Лир.

Эти стихи помогут детям лучше узнать о культуре Англии, познакомят с известным английским юмором, покажут красоту поэзии английских авторов, вызовут стремление изучать этот язык.

Наряду со стихотворениями, большую значимость в обучении иностранному языку на основе социокультурного компонента также имеют «аутентичные» песни, текст и музыка которых написаны носителем языка, а также песни, которые знакомят с бытом, традициями, культурой стран изучаемого языка.

Например, национальные английские песенки «Hickory, dickory dock», «London bridge is falling down», «Wheels on the bus go round and round», «English queen», рождественские песенки («Jingle bells», «We wish you a merry Christmas»), английская колыбельная «Twinkle, twinkle, little star», традиционная песенка «Happy birthday», песенки-считалочки («Five little bears», «Once I caught a fish alive») и т.д.

Изучение песни будет еще более эффективным в сопровождении с видео, так как визуализация поможет понять значения слов по действиям героев или их реакциям на действия. Например, в обучающем видео «Zippy and me» дети, носители языка, поют веселые песни, сопровождая пение мимикой, жестами, движениями. Также дети с удовольствием подпевают и легко запоминают песни серии «Magic English», в которых они видят любимых героев диснеевских мультфильмов. Таким образом, песня на английском языке может рассматриваться как образец звучащей иноязычной речи.

Эффективным средством формирования культурологической грамотности при обучении младших школьников английскому языку являются сказки, которые знакомят детей с иностранным фольклором.

Прослушивание сказки должно сопровождаться яркими картинками. Можно также предложить детям прослушать сказки, рассказанные самими носителями языка.

Например, «Колобок», «Три поросенка», «Златовласка и три медведя» озвучены знаменитой британской радиоведущей Дафнией Оксенфорд – ее голос знают миллионы английских детей [4, с. 20]. Затем можно познакомить обучающихся с английскими сказками и историями: «Курица и роза» by Beatrix Potter, «Звонок в дверь» by Pat Hutchins, «Лев и птица», «Миллионы кошек» by Wanda Gag. Также дети с удовольствием слушают небольшие истории с участием любимых сказочных героев (Вини-Пух, Карлсон), а затем обыгрывают, показывают спектакли, кукольные представления на праздниках.

Особое место занимают праздничные мероприятия, посвященные Новому году и Рождеству в Великобритании и Америке. На занятиях в преддверии праздника можно в игровой форме познакомить детей с традицией проведения Рождества и Нового года в англоязычных странах, с популярными рождественскими героями (Santa Clause, reindeer Rudolph, elves), повторить цвета, закрепить названия рождественских украшений, разучить рождественские песни, изготовить рождественские атрибуты, елочки, венки, поздравительные открытки, чулки, колпаки, мешок с подарками, костюмы, написать письмо Санта Клаусу на английском языке.

С развитием интернет-технологий стало возможно общение детей со сверстниками из разных стран [5, с. 12]. На занятиях можно использовать различные формы общения детей с друзьями из других стран. («Напиши письмо другу из Англии», «Разговор по скайпу с иностранцем», «Нарисуй открытку на заданную тему», «Видеообращение нашим заграничным друзьям»). Это общение позволяет сделать процесс изучения английского языка более увлекательным и творческим.

Таким образом, через знакомство с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором, через познание внутреннего мира различных народов происходит постепенное сближение с культурой изучаемого языка.

Как показала практика, такие средства как игровые технологии, стихотворения, песни, сказки, используемые в процессе обучения, позволяют повысить мотивацию детей к познавательной деятельности, способствуют формированию у младших школьников культурологической грамотности, дружелюбия и толерантности к носителям другого языка.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомарова В.Г. *Язык и культура*. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
2. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. *Лингвострановедение или «иноязычная культура»* // ИЯШ. – 1993. – №4. – С. 20-23.
3. Миролубов А.А. *Культуроведческое направление в обучении иностранным языкам* // ИЯШ. – 2001. – №5. – С. 16-18.
4. Сысоев П.В. *Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка* // ИЯШ. – 2001. – № 4. – С. 20-24.
5. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам*. – М.: РГБ, 2005. – 122 с.

В. В. Спаринонта
учитель начальных классов высшей квалификационной категории,
МОУ «РПСОШ № 10 с г/кл.»,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены особенности организации интегрированных уроков в начальной школе, которые заключаются в том, что они направлены на то, чтобы дети с первых шагов в школе учились видеть мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Представленный в статье фрагмент урока может оказаться полезным учителю начальных классов в осуществлении интеграции знаний по окружающему миру и английскому языку.

***Ключевые слова:** интеграция в образовании, интегративно-тематический подход, интегрированный урок*

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF THE INTEGRATED LESSON OF SCIENCE AND THE ENGLISH LANGUAGE AT PRIMARY SCHOOL

The article considers the peculiarities of organization of integrated lessons at primary school which are aimed at pupils' learning to see the world as a whole, in which all the elements are interrelated and interdependent. The given lesson fragment may be of great help to primary school teachers while performing the integration of knowledge of science and the English language.

***Key words:** integration in education, integrative-thematic approach, integrated lesson*

В соответствии с модернизацией отечественного образования активно обсуждаются вопросы содержания школьного образования,

переоценки учебного процесса, внедрения стандартов второго поколения, соответствия учебных программ уровню ФГОС, а также изменения, касающиеся воплощения вышеперечисленного посредством применения новых технологий, методов и типов уроков.

Одним из таких новшеств современной методики является интегрированный урок, который в начальной школе соответствует возрастным и психолого-педагогическим особенностям детей и связывает, на первый взгляд, несовместимые предметы.

Целью уроков, построенных на интеграции содержания, является разностороннее изучение определенного объекта, явления, осмысленное восприятие окружающего, приведение знаний в определенную систему, пробуждение фантазии и интереса, развитие позитивно-эмоционального настроения [5, с. 186].

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющий в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяется ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины.

Данная форма занятий может применяться на всех ступенях обучения. При этом их основная цель заключается в воспитании культуры ценностной ориентации учащихся и развитии интеллектуальных способностей, в первую очередь таких, как синтез, обобщение на различных уровнях, сопоставление и установление межпредметных и универсальных связей.

При подготовке к интегрированному уроку необходимо учитывать следующие требования:

- знание психологических и дидактических основ протекания интеграционных процессов в содержании образования;
- выявление в программе по каждому учебному предмету сходных тем, имеющих общие аспекты социальной жизни;
- определение связи между сходными элементами знаний;
- изменение, по необходимости, последовательности изучения тем;

- тщательное планирование каждого урока, выделение главной и сопутствующих целей;
- моделирование содержания урока, наполнение его только тем содержанием, которое поддерживает главную цель;
- выявление оптимальной нагрузки детей впечатлениями [1, с. 83].

Структура интегрированных уроков требует особой четкости и стройности, продуманности и логической взаимосвязи изучаемого материала по различным предметам на всех этапах изучения. Это успешно достигается за счет компактного, сконцентрированного использования учебного материала программы.

Основой разработки интегрированных уроков является интегративно-тематический подход, обоснованный Г. Ф. Федорцом [4]. Интегративно-тематический подход представляет собой такой подход, когда за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины. Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также с различными темами других дисциплин учебного плана начальной школы, т.е. в изученной теме могут действовать внутрипредметные, внутрикурсовые и межпредметные связи одновременно.

Как отмечает Ю. С. Тюнников, существуют следующие признаки урока такого типа: интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов; интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов; интеграционный процесс имеет свою логико-содержательную основу и структуру, а также педагогическую целесообразность и относительную самостоятельность [3, с. 17].

Особенностью интегрированных уроков является отличие их структур от традиционных уроков: четкое научно-методическое целеполагание, системность и сжатость учебного материала, логическая взаимообусловленность и взаимопроникновение материалов интегрируемых учебных дисциплин, информативная

емкость учебного материала, педагогическая целесообразность интегрирования содержания учебных дисциплин и т. д.

При этом основными функциями интегрированных уроков являются следующие: методологическая, мировоззренческая, образовательная, воспитательная, развивающая, коммуникативная, конструктивная, компенсационная и гедонистическая [2, с. 169].

Указанные выше признаки, особенности и функции интегрированных уроков являются основанием для их применения в современном образовании.

В реальной практике преподавания для проведения интегрированных уроков возможно сочетание следующих предметов: литературное чтение – русский язык, литературное чтение – окружающий мир, литературное чтение – изобразительное искусство, литературное чтение – окружающий мир – изобразительное искусство, русский язык – литературное чтение – изобразительное искусство, математика – технология, математика – окружающий мир, математика – литературное чтение и др.

В настоящей статье мы представим краткое содержание и последовательность интегрированного бинарного урока по окружающему миру и английскому языку, посвященного изучению темы «Моя семья» во 2 классе.

Основной этап урока можно начать с того, что учащимся предлагается картинка с изображением семьи. Задавая вопросы о том, что ребята видят на картинке, учитель подводит их к сообщению темы занятия. После этого в учебнике по окружающему миру учащиеся читают статью о семье, в которой вводится понятие «поколение». Далее учащиеся отвечают на вопрос учителя о том, как они понимают значение слов «семья» и «поколение». На следующем этапе можно предложить учащимся рисунок семьи, состоящей из нескольких поколений. Ребята должны определить количество поколений в этой семье.

После этого в работу включается учитель английского языка и вводит новую лексику и речевые образцы по теме урока. Для этого можно использовать куклу, которая якобы приехала из Великобритании и хочет вас познакомить ребят со своей семьей.

Учитель вывешивает рисунок с изображением семьи и произносит следующее монологическое высказывание: *Hi. My name is Kitty. I am eight. I am from Great Britain. I have got a mother. Her name is Helen. I have got a father. His name is John. I have got a sister. Her name is Pam. I have got a brother. His name is Nick.* После этого ребятам необходимо догадаться о значении новых слов (*mother, father, sister, brother*). На следующем этапе идет работа по семантизации данных лексических единиц и отработке конструкции *I have got a ..., his/her name is ...*.

После чего можно перейти к беседе о членах семьи учащихся (количество членов семьи, количество поколений). Далее в учебнике по окружающему миру ребята рассматривают схему, по которой им необходимо определить полное имя девочки, ее брата и сестры, ее бабушек и дедушек и т.д. Затем учащиеся должны назвать свое полное имя, полное имя родителей, бабушек и дедушек.

После этого учащиеся пробуют составить рассказ о своей семье по-английски: *My name is I've got a mother. Her name is I've got a father. His name is I've got a sister. Her name is I've got a brother. His name is*

На заключительном этапе урока подводятся итоги, а в качестве домашнего задания можно предложить учащимся нарисовать свою семью или принести фотографию и рассказать о своей семье.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что особенностью проведения интегрированных уроков являются их нестандартность, новизна подхода к их подготовке и проведению. Интегрированные уроки позволяют учителю сократить сроки изучения отдельных тем, ликвидировать дублирование материала по разным предметам, уделить больше внимания (в разнообразных формах) тем целям, которые учитель выделяет в данный момент обучения. Немаловажным является то, что интегрированные уроки снимают утомляемость и перенапряжение учащихся за счет переключения с одного вида деятельности на другой.

Список литературы:

1. Кошкина И. В., Целимбровская Г. Б. *Интеграция в начальной школе // Начальная школа. – 2003. – №10. – С.82-86.*

2. Соколова С. Г. Особенности организации интегрированных уроков в начальной школе // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95). – Ч. 1. – С. 166-172.

3. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе. – М.: АПН СССР, 1988. – 30 с.

4. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения. – Л.: РГПУ, 1989. – 94 с.

5. Чехлова А. Г. Особенности построения и проведения интегрированного урока по математике и литературному чтению в начальной школе // инновационная наука. – 2015. – №10. – С. 186-189.

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

*Rainer Goldt,
Professor, Doktor,
Johannes Gutenberg-Universität,
Mainz, Deutschland*

DIE DARMSTÄDTER VORFAHREN AFANASIJ A. FETS: ZUM GEHEIMNIS SEINER ABSTAMMUNG

Статья посвящена истории семьи знаменитого русского поэта Афанасия Фета, его происхождению и возможным немецким корням; исследование проведено на материале биографических, мемуарных и архивных источников.

Ключевые слова: родители А. Фета, дармштадская семья.

THE DARMSTADT ANCESTOR AFANASIJ A. FETS: TO THE SECRET OF HIS ANCESTORY

The Article is devoted to the family history of the famous Russian poet Athanasius Fet, his origin and possible German roots; the study is based on biographical, memoir and archival sources.

Key words: parents of A. Fet, Darmstadt family.

Das Verhältnis zu Westeuropa, für beinahe alle russischen Schriftsteller des 19. Jahrhunderts zentraler Gegenstand philosophischer, politischer und ästhetischer Reflexion, erlangt bei Afanasij Fet die unmittelbare Qualität einer schmerzlichen Suche nach der eigenen Identität.

Die Spuren seiner Herkunft führen in das hessische Darmstadt, die Geburtsstadt der Gemahlin Nikolajs II., Aleksandra Fedorovna. Hier hatten am 18. Mai 1818 der Amtsassessor Johann Peter Carl Wilhelm Foeth und Charlotte Elisabeth Becker die Ehe geschlossen. Für die damalige Zeit eher ungewöhnlich, dass Foeth der katholischen, Charlotte Becker der evangelischen Konfession zugehörig war. Durch einen Fehler des katholischen Geistlichen, „wegen erst kürzlich angetretenen Amtes noch unbekannt mit den hiesigen Verhältnissen“, wurde die Hochzeit erst ein

Jahr später in das evangelische Kirchenbuch aufgenommen (das katholische ist verlorengegangen).¹

Charlotte Becker, die Mutter des Dichters, entstammte einer angesehenen Darmstädter Familie. Ihr Vater war der Oberkriegskommissar Carl Wilhelm Becker (1765-1826), ihre Mutter Christine Henriette (1767-1801) Abkömmling des alten Adelsgeschlechtes derer von Gagern. Ihre Familiengeschichte wurde seinerzeit von Reinhold Trautmann erforscht.²

Am 17. Juli 1819 gebar Charlotte Foeth ihr erstes Kind, Caroline Foeth, genannt Lina. Lina besuchte später mehrfach Rußland und heiratete schließlich den damaligen Direktor der Kiever Klinik, Matveev. Afanasij Fet blieb ihr zeitlebens eng verbunden.

¹ Der Eintrag lautet: „Im Jahr Achtzehnhundert und Achtzehn, den achtzehnten Mai, wurde nach erhaltener allerhöchster Conzession und Dispensation von weinkäuflicher Copulation und Aufruf ehelich angetraut der Großherzogliche Oberamtsassessor Herr Johann Peter Carl Wilhelm Foeth, gebürtig von Cölln am Rhein, katholischer Religion, und Jungfer Charlotte Elisabeth Becker, des Großherzoglichen Oberkriegskommissärs Herrn Carl Wilhelm Becker und dessen verstorbener Ehefrau Henriette, geborene von Gagern, einzige eheliche Tochter, 20 Jahre alt, wobey als Zeugen standen der Kaufmann Herr Conrad Scholl von Frankfurt, und der Großherzogliche Baurath, Herr (unleserlich) dahier.“ (Copulations-Protokoll der Evangelisch-Lutherischen Stadtgemeinde zu Darmstadt, 1819-1834, p. 19, Evangelisches Gemeindeamt Darmstadt).

² Vgl. Reinhold Trautmann, Die Mutter von A. Fet-Šenšin. In: Zeitschrift für Slavische Philologie XVIII (1942), S. 19-20. Der Aufsatz ist inzwischen auch in russischer Übersetzung erschienen: Mat' A. Feta-Šenšina. Perevod i publikacija Ju. Južkina. In: Literaturnaja Rossija 1452 (48), 30.11.1990, S. 12-13. Auf eine Unstimmigkeit allerdings ist hinzuweisen: Trautmann gibt das Geburtsjahr der Mutter mit 1789 an, während die von mir eingesehenen Kirchenbücher im Evangelischen Gemeindeamt Darmstadt den 18. Mai 1798 nennen. Zwei Tage später, am 20. Mai 1798, erfolgte die Taufe (Matricula Ecclesiae Darmstadiensis, Ordine Xma, Complectens Catalogum. MDCCLXXXI, Pag. 272; in diesem Sinne auch das in Anmerkung 1 zitierte Copulations-Protokoll der Evangelisch-Lutherischen Stadtgemeinde zu Darmstadt, in dem Charlotte Becker als 1818 „20 Jahre alt“ beschrieben wird).

Schwieriger gestaltet sich die Rekonstruktion der Familiengeschichte Foeths. Geboren in Köln am 6. Oktober 1789, entstammte er einfachen Verhältnissen: sein Vater Johannes war Posthalter, über die Mutter Sybille geb. Mylens war nichts in Erfahrung zu bringen.³ Einige wenige Details der Biographie Johann Foeths lassen sich der erhaltenen Erklärung zur Konversion vom 28. November 1821 entnehmen. Hier spricht er u.a. von seiner katholischen Erziehung und bezeichnet sich als „lernbegierigen Jüngling“ mit einem tief ausgeprägten „Bedürfnis, selbst zu fragen, selbst zu prüfen, selbst zu erkennen“, wodurch er sich hatte dem Lehrgebäude „der sogenannten unfehlbaren Catholischen Kirche immer mehr entfremden“⁴ müssen.

Foeth studierte in Gießen Kameralwissenschaften. Nach bestandenerm Examen wurde er am 9. Juli 1810 zum Akzeß am Oberappellationsgericht in Darmstadt zugelassen. 1812/13 nahm er als Kriegskassen-Feldschreiber oder Kriegskommissar-Adjunkt im hessischen Rheinbund-Kontingent am

³ Standesamtsregister existieren für das linksseitige Rheinland erst ab 1798. Die zuvor maßgeblichen Kirchenbücher der einzelnen Pfarreien, von denen es zur Zeit von Foeths Geburt ca. 20 gab, sind nur unvollständig erhalten. Die mir zugänglichen Exemplare ergaben keine Aufschlüsse.

⁴ Uebertritt des Catholiken; hiesigen Stadtgerichtsassessors Foeth, zur protestantischen Kirche. Dieses und alle weiteren von mir im folgenden zitierten handschriftlichen Dokumente zu Johann Peter Foeth befinden sich in zwei Konvoluten des Hessischen Staatsarchivs Darmstadt (HSD): Acten des Großherzoglich Hessischen Geheimen Cabinets-Secretariats betr. den Großherzogl. Stadtgerichtsassessor Föth, dessen Wittwe und Tochter. HSD (Hausarchiv), D 12 Nr. 10/33 bzw. Acten des Großherzoglich Hessischen Hofgerichts zu Darmstadt „Die Verlassenschaft des Großherzoglichen Stadtgerichtsassessors Foeth dahier“, HSD, Abt. G 28 (Amtsgericht Darmstadt), F Nr. 1507/8.

Durch die Vermittlung des Göttinger Slavisten Reinhard Lauer untersuchte E.G. Franz 1980 die in seinem Hause vorhandenen Dokumente und übermittelte seine Erkenntnisse an Vadim Kožinov, der diese in den Aufsätzen „Poëzija i sud’ba Afanasija Feta“, in: A. Fet: Stichotvorenija. Moskva 1981, S. 5-16, hier S. 10, sowie „O tajnach proischoždenija Afanasija Feta“, in: Literaturnaja Rossija 1452, No. 48, 30.11.1990, S. 13, teilweise verwertete.

russischen Feldzug teil. 1813 erfolgte die Zuteilung zum hessischen Montierungsmagazin in Danzig. Nach dem Kriege war Foeth zunächst als Amtsaktuar mit Assessoratitel, ab 27. Dezember 1817 als Amtsassessor am Justizamt in Darmstadt (seit 1821: Stadtgericht Darmstadt) beschäftigt. Wie aus den heute noch vorhandenen Dokumenten hervorgeht, sicherte Großherzog Ludwig persönlich durch regelmäßige Zuwendungen sein Studium - möglicherweise Hinweis auf eine illegitime Abstammung aus dem Fürstenhaus.⁵ Fest steht, daß Foeth, längst in gesicherter Stellung, angesichts seiner notorisch zerrütteten Finanzlage bis an sein frühes Ende auf Unterstützung angewiesen war: „Meine Rettung aus gegenwärtiger Noth hoffe ich von der Königlichen Hoheit Huld und Gnade; diese Rettung sehe ich im Geiste schon verwirklicht, wenn Sie, väterlicher Gönner, für mich sprechen“, schreibt er, bereits von tödlicher Krankheit gezeichnet, am 17. Juli 1825 in einem verzweifelten Brief - zunehmende Unleserlichkeit und hektische Unterstreichungen zeugen von der Erregtheit des Schreibers - an seinen „Ordensbruder“ (d.h. Mit-Freimaurer), den Geheimen Cabinets-Sekretär Schleiermacher.⁶

Wahrscheinlich Ende 1819 bahnt sich dann eine schicksalhafte Wendung im Leben der Foeths an, die in das bis heute nicht mit letzter Sicherheit geklärte Rätsel der Vaterschaft Afanasij Fets mündet, auch wenn alle Indizien für eine rein deutsche Herkunft des Lyrikers sprechen. Zu dieser Zeit nämlich reist der adlige Gutsbesitzer und Ulanen-Rittmeister a.D. Afanasij Neofitovič Šenšin nach Deutschland. Aus Bad Pyrmont - so will Afanasij Fet später vom Kammerdiener seines (Stief-?)vaters erfahren haben - soll Šenšin irgendwann Anfang 1820 in Darmstadt eingetroffen

⁵ So die *Interpretation* von E.G. Franz im Wissen um die damaligen Gepflogenheiten. Kožinovs Behauptung, Prof. Franz habe die Vaterschaft eines der Söhne des Großherzogs von Hessen-Darmstadt, Ludwig I., *festgestellt* (V. Kožinov, O tajnach proischoždenija, S. 13), ist also nicht haltbar. Auch existieren keinerlei Verf. bekannte Anhaltspunkte für Kožinovs Ansicht, Fet habe nach dem Tode von Schwester und Schwager (1871) im nun ihm überlassenen Familienarchiv „schwerwiegende Bestätigungen der Tatsache (gefunden), dass er der Sohn Šenšins und nicht Foeths sei“ (ibid.).

sein; der Literaturhistoriker Boris Buchštab hält sogar Ende 1819 für möglich.⁷ Die von E. Franz überprüften wöchentlichen Fremdenlisten im „Darmstädtischen Frag- und Anzeigeblatt“, die im Prinzip alle in Hotels und Privathäusern absteigenden, halbwegs prominenten Besucher verzeichneten, geben für einen so frühen Aufenthalt allerdings keinen Anhaltspunkt. Sie erwähnen Šenšin zum ersten Male für die Woche vom 3.-9. September 1820 im vornehmsten Gasthof „Zur Traube“ als „Herr(n) Schenkin, Obrist in kaiserlich russischen Diensten, von Petersburg“.⁸ Es ist möglich und wahrscheinlich, dass sich der erkrankte Šenšin zuvor unregistriert im Hause der Beckers, in dem das junge Paar lebte, eingemietet hatte. Schwer vorstellbar bleibt allerdings, dass dies ein Dreivierteljahr oder länger ohne eine Erwähnung im Anzeigeblatt geschehen konnte - ein weiteres Argument gegen Šenšins Vaterschaft. Zu dieser Tatsache fügt sich eine merkwürdigerweise bis heute unbeachtet gebliebene Bemerkung Beckers im einzigen erhaltenen, weil von der russischen Briefzensur kopierten (!) Brief an den Entführer, den A. Grigorovič 1904 in russischer Übersetzung publizierte. Dort zeigt sich Becker eine Woche nach der Flucht, am 7. Oktober 1820, fassungslos angesichts der Tatsache, dass seine Tochter „einem Fremden, den sie nur einige Monate kannte“, ihre Familie opfern konnte: auch dies spricht nicht für eine schon 1819 oder spätestens im Februar 1820 geknüpft Beziehung.⁹

Fest steht, dass der russische Gast Charlotte Foeth im Hause ihres Vaters kennenlernte. Nach kürzester Zeit bittet er um die Hand der verheirateten Mutter, erhält jedoch durch ihren Vater eine kategorische Absage. Dessen ungeachtet scheint es beinahe zu einer Freundschaft

⁶ Hessisches Staatsarchiv Darmstadt (wie Anm. 4). Unterstreichung im Orig.

⁷ Vgl. B. Buchštab, A.A. Fet: Očer k žizni i tvorčestva. Izdanie 2-e. Leningrad 1990, S. 4.

⁸ Freundliche Mitteilung von E. Franz, Darmstadt.

⁹ Brief Carl Beckers an A.N. Šenšin vom 7.10.1820. Publ. in: A. Grigorovič, K biografii A.A. Feta (Šenšina). In: Russkaja starina 117, 1904 (1), S. 165-168, hier S. 167.

zwischen den beiden Männern gekommen zu sein, denn im Spätsommer 1820 unternehmen sie eine gemeinsame Fahrt in den nahegelegenen „Kurort“ Auerbach, wohl das heutige Bensheim-Auerbach mit seinem bekannten Schloss unweit Darmstadt. In einem Brief an ihren Vater bittet Charlotte, „Herrn Schenschin“ einen Gruß auszurichten.¹⁰

In der Nacht vom 30. September auf den 1. Oktober 1820 verlässt Šenšin heimlich mit Charlotte das Haus und bricht nach Russland auf. Charlotte Foeth sollte außer ihrer Tochter kein Mitglied ihrer Familie wiedersehen. Erst am Abend des 1. Oktober erfährt Vater Becker aus einem im unverschlossenen Zimmer Šenšins hinterlegten Brief von der Katastrophe.¹¹ Die Gründe für die überstürzte Flucht in eine ungewisse Zukunft sind wohl in der von Anfang an unglücklichen Ehe mit Johannes Foeth zu suchen. Zwar bezichtigt ihr Vater in seinem Brief Šenšin „furchtbare(r) und unfäßbare(r) Verführungsmethoden“, die seine Tochter schließlich „um den Verstand gebracht“ und dazu veranlasst hätten, ihren „vergötterten Mann“ im Stich zu lassen, doch die Wahrheit sah allem Anschein nach anders aus.

Der erste Biograph Afanasij Fets, Georgij Blok (1888-1962), ein Cousin des Symbolisten Aleksandr Blok, berichtet, Šenšin sei während seines Aufenthaltes im Beckerschen Hause Zeuge von Wutausbrüchen des alkoholisierten Johann Foeth gegenüber seiner Frau geworden. In der Tat scheinen schwere, ja traumatische Differenzen an der Tagesordnung gewesen zu sein. In diesen Zusammenhang scheint sich eine bislang unbeachtete Briefstelle aus Afanasij Fets Korrespondenz mit Tolstoj zu fügen, in der er beiläufig auf eine merkwürdige Idiosynkrasie seiner Mutter zu sprechen kommt: „Meine selige Mutter verspürte beim Anblick eines Betrunkenen unwiderstehlichen Brechreiz. Keinerlei Philosophie konnte sie

¹⁰ Diesen Brief zitiert G. Blok, *Letopis' žizni A.A. Feta*. In: A.A. Fet. *Tradicii i problemy izučenija. Mežvuzovskij sbornik naučnych trudov*, Kursk 1985, S. 135. Aus dieser zu Lebzeiten Bloks unveröffentlichten Arbeit hatte schon B. Buchštab in seiner Fet-Biographie geschöpft.

¹¹ Dies geht aus Beckers erwähntem Brief an Šenšin vom 7. Oktober 1820 (wie Anm. 17) hervor.

dazu zwingen, Betrunkene zu lieben, die ihr unbezwinglichen Ekel einflößten.“¹² Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass alle jemals von der Forschung ausgewerteten Dokumente, auch die inzwischen verschollenen, aus Afanasij Fets Familie mütterlicherseits stammen, die naturgemäß kein Interesse an einem positiven Fortleben Foeths in der Nachwelt besitzen konnte. Es scheint vielmehr, als sei zu vorhandenen charakterlichen Unvereinbarkeiten in fataler Ergänzung die ungleiche soziale Herkunft der beiden Ehepartner getreten. In Johann Foeths bereits zitiertem Bittgesuch vom Juli 1825 jedenfalls entwirft er - ob wahr oder unwahr - ein gänzlich anderes Bild seiner Ehe. In die Schulden nämlich „hat mich mein Schwiegervater, Kriegscommissair Becker, auf eine unverantwortliche Weise gestürzt! Derselbe hat nämlich, bei meiner unglückseligen Heirath seiner Tochter, diese wie eine Geheimrathstochter, mit Möbeln aller Art so ausgestattet, dass zur Zahlung derselben ein Capital von 1200 G[ulden] und mehr gehörte; die Zahlung aber mir überlassen.“ Als gleichermaßen unfähig zu vernünftigem Wirtschaften bezeichnet er seine Frau: „Im gemeinschaftlichen Haushalt, während meiner Ehe, ging es Polnisch zu; ich verarmte [?, im Ms. unleserlich] durch die Hand meiner den Haushalt leitenden Gattin“.¹³

Doch nicht allein ihr Mann, auch ihr Vater stellte seine Ansprüche. In seinem Brief an Šenšin kommt Becker mehrfach auf seine Pflegebedürftigkeit und die Hilfe seiner „ihre eigene Gesundheit opfernden“ Tochter zu sprechen: „Ganz Darmstadt und alle Mitglieder des Hofes kennen und schätzen meine nun so unglückliche Charlotte als ein Beispiel von Wohltätigkeit und Ehrhaftigkeit. Ihnen allen ist **bekannt**, dass diese gute Tochter alle Vergnügungen der Jugend und sogar ihre Gesundheit für ihren armen Vater opferte, dessen Launen sie mit engelsgleicher Geduld ertrug.“¹⁴

¹² Brief A. Fets an L. Tolstoj vom 18. Oktober 1880. In: L. Tolstoj, *Perepiska*, Bd. 2, S. 110.

¹³ Hessisches Staatsarchiv Darmstadt (wie Anm. 4). Unterstreichung im Orig.

¹⁴ Brief Beckers vom 7. Oktober 1820. A. Grigorovič, *K biografii A.A. Feta*, S. 168.

Nachdem Foeth im Februar 1822 (die Scheidung war inzwischen nachträglich vollzogen worden) aus dem Hause des Schwiegervaters ausgezogen war, kam es noch zu einem aufsehenerregenden Rechtsstreit mit dem Schwiegervater, dessen Ende keiner der beiden mehr erleben sollte. Es ging dabei u.a. um die Summe von 10 000 Rheinischen Gulden, die Šenšin seinerzeit zur Versorgung der ersten Tochter Lina hinterlassen hatte und die beide als ihr Eigentum betrachteten.¹⁵ Foeth heiratete 1824 in zweiter Ehe die Pfarrerstochter Henriette Louise Zahn, starb aber bereits am 1. November 1825.

Das Desinteresse an Johann Foeth ging in der Forschung so weit, dass ein wesentlicher, im Hinblick auf seinen (wahrscheinlichen) Sohn Afanasij bedeutsamer Aspekt seiner Persönlichkeit bis heute unbekannt blieb: seine neben der beruflichen Tätigkeit gehegten dichterischen Ambitionen. Der hessische Heimatforscher Heinrich Eduard Scriba erwähnt Johann Peter Foeth immerhin als Verfasser „viele(r) Aufsätze und Gedichte in Zeitschriften“. ¹⁶ Auch wenn die Erforschung seines wohl primär historisches Interesse verdienenden literarischen Nachlasses späteren Untersuchungen vorbehalten bleiben muß: das Bild des grobianischen

¹⁵ Ibid. - Diese Geldsumme dürfte Grundlage der hartnäckigen Legende sein, Šenšin habe seine Frau in Königsberg einem jüdischen Schankwirt abgekauft (!). Zu dieser und anderen Spekulationen um die Herkunft Fets vgl. B. Buchštab, A.A. Fet, S. 9-13. Noch Il'ja Ėrenburg war zeitlebens der Ansicht, Fet entstamme einer jüdischen Familie (vgl. I. Ėrenburg: Ljudi, gody, žizn'. Knigi pervaja, vtoraja, tret'ja. Moskva 1966, S. 15 [Sobranie sočinenij v 9-i tomach, T. VIII]. Ėrenburg setzte sich nach dem Kriege vehement für die Wiederherstellung des Grabmals ein, vgl. hierzu Perelygin, A.: Ne oskvernajte vaši duši. Tragičeskaja sud'ba mogily Afanasija Feta. In: Literaturnaja Rossija 1721, No. 5, 2.2.1996, S. 6).

¹⁶ H. Scriba: Biographisch-literarisches Lexikon der Schriftsteller des Großherzogthums Hessen im 19. Jahrhundert. 2. Abt.: Die Schriftsteller des Jahres 1843, nebst den Nekrologen der von 1800-1843 verstorbenen Schriftsteller des Großherzogthums Hessen. Darmstadt 1843. Scriba verweist bezüglich Föths (wie er schreibt) auf Chr. Friedr. Raßmann, Pantheon deutscher jetzt lebender Dichter und in die Belletristik eingreifender Schriftsteller, Helmstedt 1823, S. 83.

Alkoholikers und Haustyrannen Foeth ist in jedem Falle einseitig und als solches zu revidieren.

Nie erörtert worden ist zudem die Frage nach dem Zeitpunkt, an dem die Gemütskrankheit Charlotte Foeths offen ausbrach: auch sie könnte sich belastend auf die Ehe ausgewirkt haben, aus der sie dann in panischer Flucht ausbrechen sollte. Afanasij Fet selbst schildert seine Mutter schon in frühesten Kindheitserinnerungen als bettlägerig und erwähnt Melancholie und immer häufigere hysterische Anfälle. Abgeschlossen von der Außenwelt lebte sie in verdunkelten Räumlichkeiten; ihre Kinder wurden jeweils nur für wenige Minuten zu ihr gelassen.¹⁷ Natürlich blieben diese familiären Umstände kein Geheimnis. Bekannt ist Turgenevs böses Verdikt: obwohl dem Dichter äußerlich lange Zeit freundschaftlich verbunden und sogar dessen Trauzeuge, schreibt er 1872 Jakov P. Polonskij: „Die Philosophie Lev Tolstojs und seine eigene haben ihn [Fet, R.G.] völlig in Verwirrung gebracht, und er schwatzt gegenwärtig einen solchen Unsinn zusammen, dass man unwillentlich an die beiden geisteskranken Brüder und die geistesranke Schwester dieses einstmals so lieben Dichters denken muss. Auch auf seinem Verstand liegt ein Schatten.“¹⁸

Die Frage, ob der Dichter Afanasij Fet, bereits im Oktober, spätestens jedoch im November 1820 geboren, somit auch väterlicherseits Deutscher war, ist, obwohl alle Indizien dafür sprechen, nicht mit letzter Sicherheit zu beantworten. Georgij Blok, der als einziger Literaturhistoriker den

¹⁷ Fet gibt in seinen Memoiren nur vereinzelte Hinweise auf die Persönlichkeit seiner Mutter. Vgl. *Rannie gody moej žizni*, Nachdruck der Ausgabe Moskva 1893 München 1971, S. 5, 31, 42, 77; zu Depressionen und Krankheit S. 77, 166, 194, 200, 217, 228.

¹⁸ I. Turgenev: *Polnoe sobranie sočinenij i pisem v 28 tomach. Pis'ma v 13 tomach. T. IX, 1871-1872*, Moskva 1965, S. 236. Fets Biograph B. Buchštab schreibt zur geistigen Umnachtung der Mutter: „Wann Fet verstand, dass seine Mutter geisteskrank war, wann er den Verdacht schöpfte und wann er zu der Überzeugung kam, dass sie Trägerin einer Erbkrankheit war und darum auch ihm geistige Umnachtung drohte, wissen wir nicht. Diesen Kreis seelischer Hölle hütete Fet sorgsam vor unberufenen Blicken.“ (B. Buchštab, A.A. Fet, S. 14).

inzwischen verschollenen Briefwechsel Becker-Šenšin einsehen konnte, zeigt sich aufgrund eines eigentlich zum Verbrennen bestimmten Briefs Afanasij Fets an dessen Braut Marija Petrovna Botkina überzeugt von der beiderseits deutschen Herkunft des Dichters, der hier mit Bestimmtheit erklärt, Šenšin sei nicht sein Vater.¹⁹ Derselben Auffassung war auch der (Stief?-)vater selbst. Nach dem Tode Johann Foeths hatte Šenšin am 23. März 1826 an seinen Darmstädter Schwiegervater Becker geschrieben: „Ich bin sehr erstaunt, dass Foeth in seinem Testament seinen Sohn vergaß und nicht anerkannte. Ein Mensch kann sich irren, doch die Naturgesetze zu verneinen, bedeutet schon einen großen Irrtum.“²⁰

¹⁹ Dieser Brief vom 16. Juli 1857 trägt auf dem Kuvert die von Fets Hand stammende Aufschrift „Lies für Dich allein“ und den Zusatz seiner Frau „Ist mit mir ins Grab zu legen“. Teilweise zitiert ist diese in der Handschriftenabteilung der Russischen Staatsbibliothek, Moskau, einlagernde Nachricht u.a. in D. Blagoj, Afanasij Fet - poet i čelovek. In: A. Fet, Vospominanija. Moskva 1983, S. 3-26, hier S. 14f.

²⁰ zit. nach G. Blok, Letopis', S.135, desgleichen Buchštab, Očerki žizni i tvorčestva, S. 5.

С. А Хырбу,
соискатель, преподаватель,
Экономическая Академия (ASEM),
г. Кишинев, Молдова,

СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СРАВНЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, РУМЫНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Данная статья посвящена семантическому и лингвокультурному аспектам языковой репрезентации одной из самых древних метафор, ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНОЕ, в английском, немецком, румынском и русском языках. Материалом исследования являются устойчивые сравнения, фразеологизмы и метафоры, обладающие наиболее яркой языковой особенностью, в которой отражена культура народа.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, метафоры, семантическая репрезентация, межкультурные различия.

SEMANTIC REPRESENTATION OF COMPARISONS IN THE ENGLISH, GERMAN, ROMANIAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract: This article is devoted to semantic and linguo-cultural aspects of the language representation of one of the oldest metaphors, MAN – ANIMAL, in the English, German, Romanian and Russian languages. The research is based on sustained comparisons, idioms and metaphors having the most striking linguistic feature which reflects the culture of the people.

Key words: sustained comparisons, metaphors, semantic representation, cross-cultural differences.

В последние десятилетия, особенно активно проводятся всевозможные исследования языковых картин мира носителей разных языков, создаются ассоциативные словари, дающие богатый материал для изучения особенностей восприятия действительности в рамках

той или иной культуры, всесторонне обсуждается проблема взаимосвязи культуры, языка и сознания. Словом, по-прежнему, актуальной остается высказанная Л. В. Щербой, еще в начале прошлого века, мысль о том, что «мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры...» [5, с. 125].

В каждом естественном языке отражен определенный способ восприятия и организации, то есть концептуализации окружающего мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему ценностей и взглядов, своего рода коллективную философию, которая из поколения в поколение передается всем носителям языка. Концептуальное осмысление категорий культуры воплощается в языковых единицах через их ассоциативно-образное содержание. Согласно И. М. Сеченову «...все, что человек воспринимает органами чувств, и все, что является результатом его мыслительной деятельности (от целостных картин мира до отдельных признаков и свойств, отвлеченных от реалий, до расчлененных конкретных впечатлений), может соединяться в нашем сознании ассоциативно» [4, с. 13]. Следовательно, вся совокупность этих ассоциаций у представителей одной и той же речевой общности складывается в некую систему, так называемый *универсальный предметный код*, который находит свое языковое выражение в метафорах, фразеологизмах, паремиях, и особенно в устойчивых сравнениях. Последние представляют собой не только средство познания действительности, но и ее оценивания в образах-эталонах, отчасти универсальных, отчасти национально – специфических, так как носители разных языков видят мир немного по-разному, через призму своих языков и культур.

В сознании носителей определенного языка присутствует ряд образов-эталонов, которые по функциям приближаются к универсальным носителям признаков. Обобщенный образ, выбираемый для сравнения или презентации признака, опирается, как было ранее сказано, на национальные ориентиры восприятия

действительности и предопределяется сложившейся в сознании носителей языка позитивной или негативной оценкой его денотата. Так например образ лошади в европейском сознании ассоциируется с заслуженным, много поработавшим на своем веку животным, поэтому и человек, много и тяжело работающий сравнивается с этим животным: в немецком – *arbeiten wie ein Pferd, to work like a horse* в английском, в румынском – *a lucra precum calul*. Однако особой привлекательностью в сознании носителей данных языков этот образ не обладает, а скорее вызывает чувство жалости. Русское выражение – *работать как лошадь* применительно для образной оценки труда женщины, которая работает наравне с мужчиной, *как мужик / как вол*. Если в европейском сознании образы домашних животных обладают, чаще всего, негативной коннотацией, то у народов Востока и Азии эти животные отождествляются с положительными человеческими качествами. В Индии считается, что корова обладает такими качествами, как доброта, спокойствие, миролюбивость. Она олицетворяет изобилие, чистоту, святость и рассматривается как благостное животное. У народов Восточной Европы — это животное имеет негативную окраску; коровой могут оскорбительно обозвать толстую, неуклюжую и неповоротливую женщину, либо это лишний, не вписывающийся в коллектив человек; обуза [7]. Павлин, например, во фразеологии индоевропейских языков символизирует тщеславие и высокомерие: *sich wie ein Pfau spreizen oder stolz sein wie ein Pfau* в немецком, в румынском мы встречаем устойчивое сравнение с тем же значением и образом *a fi mândru ca un pãun, ходить павлином* – в русском языке. Негативные черты этой птицы появляются в тексте раннехристианского «Физиолога» («*Psyciologus*»), где говорилось: павлин «ходит вокруг, с удовольствием смотрит на себя самого и трясет своими перьями, раздувается и смотрит высокомерно». Для миннезингеров эта птица была олицетворением самомнения, чрезмерной гордости («он гордо прохаживался туда-сюда, словно павлин», Гуго фон Тримберг) [8].

Поскольку соотношение между универсальным носителем и признаком обусловлено национальными и культурными традициями, то понятийные представления, складывающиеся в разных языковых

коллективах, не всегда соответствовали и соответствуют друг другу. Например, *глупость*, в языках средневропейского стандарта олицетворяет осел; в русском – *глупый, как осел*, в немецком – *dumm wie Esel*, в английском мы встречаем – *stupid like a mule*. В румынском языке, *глупость* отождествляется с ночью – *prost ca noapte*, либо с сапогом – *prost ca cizma*. В немецком языке мы сталкиваемся с тем же образом *ночь* в основе устойчивого сравнения – *dumm wie die Nacht sein*, либо с бобовой соломой – *dumm wie Bohnenstroh sein*. В русском языке глупость также отождествляется с неодушевленными предметами – *глуп, как пробка, тупой, как валенок*. У народов территориально, исторически и культурно близких друг другу значительный пласт устойчивых образных сравнений оказывается общим. Например, в европейских языках носителем признака лукавства, хитрости и коварства является лиса, отсюда сравнение в румынском *viclean ca o vulpe*, в русском – *хитрый, как лиса*, в немецком – *listig wie ein Fuchs sein*, в английском – *cunning / smart like a fox*. Но если *хитрого* человека в русском назовут *старый лис*, то в английском хитрец будет *a sly dog*.

И наоборот, чем, сильнее выражена культурная дистанция, тем труднее восприятие определенных метафорических сравнений представителями другой культуры. Неуклюжесть, традиционно ассоциирующаяся в русском сознании с медведем, либо со *слоном в посудной лавке*. Этот же образ встречаем в немецком - *sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen*, а вот в корейском языке неуклюжесть отождествляется с гусеницей. Во вьетнамском языке, по данным А. С. Мамонтова, медведь ассоциируется с наглостью, осел олицетворяет терпение, а не глупость, собака – грязь, курица – трудолюбие, а с глупостью отождествляется свинья. [3, с. 45]. Образ мыши у разных народов имеет разные смысловые значения. В русском языке существует словосочетание – *тихий, как мышь*, в корейском языке – *болтливый, как мышь*, в немецком языке – *проворный, как мышь*.

Фразеологизмы, метафоры и устойчивые сравнения с зооморфным компонентом дают нам представления о некоторых моделях поведения, принятых в определенном лингвистическом

сообществе. Так русские говорят *влюблена как кошка*, но у французов и немцев можно быть влюбленным как *обезьяна*: фразеологическое выражение *an j-m einen Affe gefressen haben* имеет значение *быть безумно влюбленным*. Образ обезьяны, возможно, связан не с тем, что человек ведет себя как-то безрассудно в состоянии влюбленности, просто вероятно здесь нашла свое продолжение индоевропейская традиция, в которой обезьяна олицетворяет бесстыдство, низшие инстинкты, символизирует сексуальность. Совершенно очевидно, что количество и качество фразеологических единиц языка, отражающих положительную либо отрицательную оценку тех или иных человеческих качеств, можно считать показателем этических норм, правил социальной жизни и поведения в обществе, отношения нации через ее культуру и язык к миру, к другим народам и культурам.

Полагаем, что дальнейшие исследования, затронутой в данной статье проблемы относительно особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры на материале двух и более языков актуальны в условиях глобализации. Как писал В. фон Гумбольдт, «... нельзя в достаточной мере познать характер одной нации, не изучив одновременно и другие, находящиеся с нею в тесной связи, контрастные отличия которых, с одной стороны, собственно и сформировали этот характер, а, с другой стороны, единственно и позволяют полностью его понять...» [2, с. 119].

Список литературы:

1. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. – М.: Прогресс, 1985. – 349 с.
2. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
3. Мамонтов А.С. *Проблемы восприятия и понимание текста (лингвистический анализ семантики номинативных единиц текста)*: дис. канд. филол. наук. – М., 1984. – 217 с.
4. Сеченов И.М. *Кому и как разрабатывать психологию. Психологические этюды*. – СПб., 1873. – 225 с.
5. Щерба Л.В. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. – 283 с.
6. *Энциклопедический словарь по культурологии*. – М., 1997. – 480 с.

7. <http://dic.academic.ru>

8. <http://www.symbolsbook.ru>

Е. В. Соловьянова
ст. преподаватель,
кафедра германских языков и методики их преподавания,
Рыбницкий филиал ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЗИЦИИ АВТОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме освоения коммуникации в англоязычном академическом дискурсе и навыкам использования англоязычного научного стиля. Эта проблема представляется актуальной в связи с прагматической задачей любого ученого публиковать научные статьи на английском языке. Цель исследования – показать лингвокультурные особенности выражения позиции автора в англоязычном академическом тексте.

Ключевые слова: академический дискурс; авторская позиция; культурный фактор

AUTHOR'S POSITION EXPRESSION PECULIARITIES IN THE ENGLISH ACADEMIC DISCOURSE

Abstract: The article is devoted to the actual problem of mastering communication in the English academic discourse and the skills to use the English scientific style. This problem seems to be relevant in connection with the pragmatic task of any scientist to publish own scientific articles in the English language. The purpose of the study is to show the linguo-cultural peculiarities of the author's position expression in the English academic text.

Keywords: academic discourse; author's position; cultural factor

В настоящее время для интеграции в современное научное пространство перед русскоязычными учеными стоит основная прагматическая задача публиковать результаты собственных научных

исследований на английском языке. При этом авторы в процессе публикации сталкиваются с проблемой, обусловленной тем, что они не всегда «не владеют риторическими техниками организации текста или априорно полагают, что англоязычный академический текст строится по тем же канонам, что и текст на родном языке исследователя» [2, с. 16]. В связи с этим русскоязычным авторам просто необходимо осознавать сходства и различия между канонами коммуникации в родной и иноязычной культуре.

В настоящее время в лингвистике текста выделяют две точки зрения относительно того, является ли научный стиль универсальным или обладает культурной спецификой. Согласно универсалистскому подходу, академический дискурс универсален с точки зрения стилистики, что объясняется тем, что научная коммуникация не зависит от конкретной культуры, поскольку «методы научного познания и понятия, формируемые в ходе исследований, также не зависят от конкретного языка, а сам научный дискурс представляет собой специфическую форму коммуникации, имеющую статус метадискурса» [2, с. 15]. Кроме того, риторическая организация научного текста одинакова и не зависит от языка, на котором он написан. Как утверждает Г. Виддоусон, «научное объяснение структурируется в соответствии с определенными образцами риторической организации, которая, допуская некоторые различия в индивидуальном стиле, накладывает определенные требования на членов академического сообщества независимо от языка, который они используют [9, с. 61].

Согласно второму подходу, в каждой культуре складываются свои особые нормы научной коммуникации, которые «отражают и воспроизводят эту культуру, ее ценности и убеждения ...» [1, с. 25]. В соответствии с этими нормами определенные элементы, абсолютно свободно функционируя в одной культуре, могут считаться неуместными в другой. Поскольку каждая культура развивает свой научный стиль в соответствии с историей и потребностями общества, научный стиль складывается из ряда культурных «переменных» и специфических для данной культуры способов организации дискурса,

в том числе культурно специфичными могут быть и способы выражения авторской позиции в письменном академическом тексте.

Целью настоящего исследования является описание способов выражения позиции автора в англоязычном академическом тексте, обусловленных языковыми и культурными факторами. Под позицией автора мы понимаем выражаемую точку зрения или итог размышлений, к которому приходит автор в процессе логических заключений в порожденном им тексте.

Материалом исследования послужил корпус англоязычных научных статей, посвященных вопросам языкознания (общий объем словоупотреблений – около 30 000, в которых зафиксировано 682 контекста, эксплицирующих собственную научную позицию автора).

В настоящей работе анализу подверглись только лексические единицы, прямо выражающие авторскую позицию, которые мы условно разделили на две группы. В первую группу вошли единицы, которые актуализируют «я» – сферы высказывания, во вторую – те единицы, которые отражают отношение автора к содержанию высказывания и представляют его оценку.

Среди единиц первого типа можно выделить те, которые:

– указывают на автора (*The authors were given the opportunity to write a reply to these comments* [8];

– выражены местоимениями, которые указывают на автора в соответствии с требованиями научного стиля в английском языке (местоимение 1 лица ед.ч., если у статьи один автор, и местоимение 1 лица мн.ч., если статья написана коллективом авторов: *Discussing Lycan's book is a very useful way if addressing such questions. I will spend most of this discussion on the book itself, and return to the general issues at the end of the paper* [5, p. 55]; *Within a rather restricted time-frame, we received coments for almost all papers* [8]).

Во вторую группу мы отнесли единицы, которые:

– выражают непосредственное мнение автора (*I think we need more work that integrates rather than separates* [7];

– отсылают адресата к дополнительному источнику информации (*Schoenemann (1999: 311-318) also attacks formalists for ignoring certain important evolutionary principles ...* [7]);

- способствуют диалогизации с читателем (*On the other hand, this paper is not easy on its readers ...* [7]);
- являются авто ссылками на более ранние исследования (*In the latter book, I argue that typological markedness patterns were a function of properties of the semantic maps ...* [8]);
- способствуют снижению категоричности высказывания (*Her extension is ... not completely so* [6, p. 391]);
- ссылаются на ограниченность или отсутствие каких-либо данных или информации (*Incidentally, Newmeyer incorrectly describes functional linguistics* [4, p. 55]).

Следует отметить, что суммарное количество единиц, прямо выражающих авторскую позицию, выше суммарного количества единиц, выражающих позицию автора косвенно (237 и 109 единиц соответственно). Это неудивительно, поскольку основная цель научной коммуникации – передача информации максимально компактным образом. Тем не менее, нельзя не отметить большое количество контекстов, в которых позиция выражается косвенно: в этих случаях выбор языковых средств может объясняться требованием соблюдения объективности и беспристрастности в научном тексте.

В рамках данной работы мы остановимся только на способах прямого выражения авторской позиции. Обращает на себя внимание тенденция к усилению субъективизма научной речи, когда элементы эмоционального и субъективного проникают в язык науки и сосуществуют с логическим компонентом текста. Кроме того, вырабатывая новые научные концепции, автор не может не переосмысливать уже имеющееся знание и не оценивать или выражать свое отношение к действительности. Эксплицитная авторская модальность способствует построению коммуникации с адресатом, близкого к автору текста в профессиональном плане. Именно этот факт объясняет наибольшую плотность употребления единиц, которые отсылают читателя к источнику информации (45,6%). Ссылаясь на максимальное количество авторитетных работ, авторы стремятся подчеркнуть достоверность и истинность собственных взглядов.

Вторыми по частоте употребления в русскоязычных текстах являются единицы смягчения авторской позиции (26,1%), что говорит о том, что в англоязычном академическом тексте автор прибегает к менее категоричным утверждениям, расплывчатым конструкциям, допуская возможность внесения изменений в имеющееся научное знание. Отметим довольно высокую частоту употребления местоимений, указывающих на автора (13,1%), которую можно, на наш взгляд, объяснить сложившейся особенностью англоязычной традиции написания научного текста: автор прямо и четко соотносит себя с научными взглядами и не пытается «скрыться» за безличными конструкциями.

Единицы выражения коммуникации автора и читателя (4,6%) свидетельствуют о том, что автор текста стремится установить связь с читателем, обратить его внимание на наиболее важные моменты своих умозаключений. Кроме того, к малочисленным группам можно также отнести примеры, выражающие мнение автора (4,2%), отсылающие к собственным, ранее проведенным исследованиям (3,8%) и ссылающиеся на отсутствие или ограничение информации (2,2%).

Таким образом, указанные выше особенности свидетельствуют о том, что при написании научных работ на английском языке русскоязычным авторам следует обращать внимание и учитывать культурный фактор, оказывающий непосредственное влияние на способы выражения авторской позиции и отражающийся на конечном продукте, т.е. научном тексте.

Список литературы:

1. Коршук Е. В. Академический дискурс как дискурс культуры // Академический дискурс и дискурсивный подход в преподавании иностранных языков. – Минск: БГУ, 2015. – С. 25-26.

2. Шилихина К. М. Состязательность в англоязычном научном дискурсе // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 2. – С. 15-19.

3. Čmejrková S. Intercultural Dialogue and Academic Discourse // Dialogue and Culture / Ed. by M. Grein, E. Weigand. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2007. – P. 73-94.

4. Lakoff G. *Cognitive versus Generative Linguistics: How commitments influence results* // *Language and Communication*. – 1991. – Vol. 11. – № 1/2. – P. 53-62.

5. Lakoff G. *Philosophical Speculation and Cognitive Science* // *Philosophical Psychology*. – 1989. – Vol. 2. – № 2. – P. 55-76.

6. Lakoff G. *Repartee, or a Reply to “Negation, Conjunction and Quantifiers”* // *Foundations of Language*. – 1970. – № 6. – P. 389-422.

7. Lin C. Chienjer. *The Origin of Syntax: Debates between Formalism and Functionalism* – URL:

http://www.u.arizona.edu/~clin/papers/paper%20files/origin_of_syntax.pdf

8. *Linguistic Discovery*. – Vol. 10. – Issue 1(2012) URL:
<http://journals.dartmouth.edu/cgi/WebObjects/Journals.woa/1/xmlpage/1/archive>

9. Widdowson H. *Explorations in Applied Linguistics* / H. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1979. – 273 p.

L. Diaconu,
lecturer,

Academy of Economic Studies (ASEM),
Chisinau, Moldova

THE PROBLEM OF INTERCULTURALISM

AS A TEACHING TENDENCY IN THE MODERN WORLD

The problem of Interculturalism is considered today by many scientists a tendency to be achieved in many countries. This study attempts to look beyond misunderstanding as a negative end product of problematic interaction and explore how to utilize misunderstanding in teaching foreign languages and cultures. By investigating instances of misunderstanding experienced by twenty American learners of Chinese when interacting with Chinese people, this study finds that the experience of misunderstanding actually can benefit those foreign language learners in three aspects: 1) it reveals the hidden communicative problems, 2) it helps improve learners' cultural awareness, and 3) it establishes long-term memory for learners which guides their future intercultural communication. Two pedagogical implications of this study are discussed: 1) improving foreign language learners' intercultural competence since high linguistic skills with low cultural awareness will cause even more misunderstandings; 2) training

foreign language learners to be acute observers and earnest participants of the target culture.

Keywords: *Intercultural misunderstanding, intercultural communication, communication between Chinese and Americans, foreign language teaching, language and culture.*

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ТЕНДЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Проблема межкультурных отношений рассматривается сегодня многими учеными как тенденция, которую необходимо развивать во многих странах. В настоящем исследовании предпринята попытка выйти за рамки того, что непонимание трактуется как негативный конечный продукт проблемного взаимодействия, и изучить способы использования непонимания в обучении иностранным языкам и культурам. На основе анализа случаев непонимания, с которым столкнулись двадцать американских слушателей (изучающих китайский язык) при взаимодействии с китайцами, автор исследования приходит к тому, что непонимание на самом деле может оказать положительное воздействие на изучающих иностранный язык в трех аспектах: 1) оно обнаруживает скрытые коммуникативные проблемы, 2) оно помогает лучше осознать культуру и 3) оно сохраняется в долгосрочной памяти учащихся, которая будет направлять их будущее межкультурное общение. В статье обсуждаются два педагогических следствия данного исследования: 1) повышение межкультурной компетентности изучающих иностранный язык, поскольку хорошо сформированные лингвистические навыки при низкой культурной осведомленности будут приводить к еще большему непониманию; 2) обучение изучающих иностранный язык внимательно наблюдать и становиться истинными участниками целевой культуры.

Ключевые слова: *межкультурное непонимание, межкультурная коммуникация, общение между китайцами и американцами, обучение иностранным языкам, язык и культура.*

1. Introduction

When misunderstanding occurs, the partners in the communication will experience a high level of frustration and a low level of satisfaction [3], and interaction will eventually break down. Miscommunication and misunderstanding experienced at the Intercultural Communication Studies XXIII: Qintersection of two cultures will lead to diminishing willingness to interact with members of the host community. For decades, studies have concentrated on overcoming misunderstanding to achieve successful communication in both foreign language education and intercultural communication training fields. Unfortunately, we still often face misunderstanding in communication. This is because, first, misunderstanding is inherent in communication “because not everything can be explicitly said, and the interlocutor must therefore rely on inferences based on fallible presumptions” [9, p. 755]; second, misunderstanding is the subjective judgment between the speaker’s intention and the hearer’s interpretation. As Taylor pointed out, nobody will check constantly whether others catch his meaning and there is no way to look inside the other’s head to see whether the speaker’s intention is interpreted correctly. Given the negative consequences misunderstanding causes and the fact that misunderstanding in intercultural communication is almost impossible to avoid completely, research should be conducted on how to confront misunderstanding and utilize it positively. A few studies have mentioned the positive aspects of misunderstanding in intercultural communication. Morain pointed out that the cases of misunderstanding provide a gold mine for the study of cross-cultural communication. Agar (1994) recognized misunderstanding in intercultural communication as a resource and a rich point to examine the target culture and differences between cultures. Eades exemplified how knowledge of sources of misunderstanding may lead to effective communication by examining cases between intercultural speakers. Kinginger indicated that students’ opportunities for success while abroad can be enhanced when students are taught how to turn everyday experiences, events, and activities, including conflicts and obstacles, into opportunities for learning. However, rarely do we come across detailed studies on what intercultural communicators can learn from misunderstanding. Even rarer are attempts to examine its implications for

foreign language education. Along with the rapid development of intercultural communication, people have encountered increasing misunderstandings at different levels: social faux pas, break-ups of important relationships, losses in business, and even changes in foreign policy. Due to its undesired consequences, misunderstanding in communication has been construed in most previous studies as a negative phenomenon. Therefore, this study aims to explore 1) the facilitative aspects of misunderstanding from the intercultural communicators' perspectives; and 2) the implications of the findings for foreign language teaching. The cases of intercultural misunderstanding presented in this study were collected from the personal experiences of twenty American learners of Chinese when they interacted with Chinese people in the Chinese language.

2. Methodology

Data Collection and Analysis. A descriptive ethnographic method was adopted for this study. Data were collected through interviews, observations, and written documents. The data gathered include participants' personal stories of intercultural misunderstanding and their reflections or thoughts about the experience. Participants were asked to "keep a daily journal recording what they observed or experienced about the cultural differences when interacting with Chinese people in order to cultivate your cultural awareness" (cited from the assignment instruction). The purpose of this study was not revealed to the students and the term "misunderstanding" was not mentioned in the journal writing assignment in order not to restrict their observation and writing scope. About 500 cases of misunderstanding were then identified and selected from 2,100 entries of cultural journals for this study. Each participant had more than five one-on-one follow up interviews with the researcher. Participants were asked to talk about the details of the selected cases as well as their reflections and interpretation of those events. Questions were completely open-ended and varied depending on the particular participant. Observational data and interview transcripts went through an iterative process of open coding, initial memos, focused coding, and integrative memos. After reading all cultural journals and interview transcriptions in detail, the author first identified any possible themes and concepts emerging from the data, which

were summarized in the initial memos. Then the author re-read the selected cases that better represent/indicate the themes and concepts to be discussed. As the coding became more focused, analytic themes and Intercultural Communication Studies XXIII: Qinconcepts became clearer. The memos started to connect the selected cases with the themes and concepts emerging from the data. This paper presents eight compelling stories or interviews selected to illustrate the facilitative aspects of intercultural misunderstanding.

3. Misunderstanding Helps Improve Learners' Cultural Awareness

This study also found that misunderstanding significantly helps improve the students' cultural awareness. For instance, in the aforementioned story, Jack said although he was somewhat embarrassed at that moment, this misunderstanding greatly improved his awareness of the cultural difference between the two cultures. This misunderstanding urged Jack to reflect on his previous interactions with that Chinese girl and the general relationship between opposite genders in China, Sometimes other kids would smile at me when they saw the two of us talking together... Two or three times she and I even ate dinner together. Sometimes I thought others might think it strange we were going out together, but I didn't really pay attention to this idea as I was happy to have a friend. Jack mentioned that in America, it is common for classmates of opposite genders to dine out or spend time together, and not have it mean they are in a romantic relationship. But now he realized, these simple acts in an American's eyes may be fraught with implications in a Intercultural Communication Studies XXIII: Qin Chinese person's eyes. He commented that he probably would never have understood the different cultural expectations when interacting with different genders, were there not such a misunderstanding. After that incident, he became much more cautious and changed his behavior consciously when interacting with Chinese girls. Another participant, Solon, mentioned that she was often asked many embarrassing questions by Chinese strangers, such as, "How much do your parents earn each month?" "Are you married?" "How old are you?" "Do you want to have a Chinese boyfriend?" or "Do you believe in the Christian religion?" She reflected that, at the very beginning, she felt very annoyed or awkward because she did not know how to respond. She could not understand why Chinese

people wanted to invade her privacy. But gradually, she realized the intention of the Chinese was not what she interpreted. It was just a way to engage her in a conversation. And the topics which are very sensitive in American culture are not considered sensitive at all in Chinese culture. Then, one day, when she was faced with these questions again, she wrote her feeling in her cultural journal as below:

Having past experience in China, this is not an odd occurrence for foreigners... I was just trying to figure out what difference in the history of our cultures makes Chinese people have this similar type of behavior/interaction. In my head there has to be something different when we are raised about how we should engage other people in conversation... Although the words in the conversation make sense, culturally they do not translate, ultimately causing the awkward feelings.

Here we can see that, in regard to the same interaction, her attitudes changed as her experience in the target culture accumulated. At first, she simply felt awkward and annoyed when approached by this type of conversational questions. Then after encountering this so many times, she started to reflect and figured out the underlying reason lies in the different socialization processes. And she even applied her reflection to her foreign language learning and decided that culture is an inseparable part of foreign language learning. We have every reason to believe this student will have a better and more positive attitude when confronting other cultural differences and conflicts. It is found that most of the misunderstandings collected in this study occurred in the daily commonplace behaviors such as asking for directions, giving and receiving gifts, giving compliments, getting to know people, and offering and requesting help.

For most of these interactions, these American students had experienced and practiced thousands of times in their native culture so they just took them for granted and behaved naturally when interacting with Chinese people. However, these seemingly same interactions actually have different cultural rules including what to say and how to say it. For instance, one participant, Eric, observed that expressing opinions different from your teacher's in the classroom will be welcomed and encouraged in American culture. But the same behavior will be considered as disrespecting your teacher in the Chinese environment.

After observing the teacher-students interactions for two years, Eric concluded that “the definition of good or bad teacher in the two cultures is different and what behaviors are appropriate when interacting with your teacher are defined differently too in the two cultures

In fact, besides the roles mentioned above, all the elements involved in intercultural communication such as time, place, scripts and audience have culture-bound divergent meanings. Failing to recognize the underlying cultural divergences and behaving the same as in one’s native culture is the major reason for misunderstanding in intercultural communication.

Through the detailed narration, it is apparent that Catherine was very confused and felt uncomfortable with the way Chinese make new friends. Since this was her first encounter with such an issue, she had no idea or skills to deal with this situation in a sophisticated way. She had to compromise with the Chinese request and recorded her confusion in her journal later. With this experience, Catherine said she would never forget this event and would apply the knowledge when making friends with Chinese people in the future. Most of the stories in students’ cultural journals were not just a plain recording of their daily activities. Rather, they were events that intrigued the students’ affective response, happy or sad, mad or moved. Those emotions related to the stories strongly stimulated learners to remember their experience, inspired them to figure out the underlying reasons of the misunderstanding, helped them to remember the experience, and eventually guided their interactions with Chinese people in the future. An interesting finding is that those who paid more attention to the misunderstanding are exactly those who have made a better cultural adjustment.

Conclusion

People who are socialized within the same cultural community are able to understand each other since they share the same culture including rules, regulations, customs and so on. However, when communicating with members from another community, one is inclined to interpret other’s behaviors based on his own cultural experience and he even seldom realizes he is doing so. To reach a practical understanding in intercultural communication, a more positive attitude toward misunderstanding should be adopted. First, misunderstanding should not be viewed as a totally

negative phenomenon. It is part of the spiral critical learning process where previous understanding turns to be a misunderstanding and then is replaced with a new better understanding again. Second, instances of misunderstanding coming from a learner's personal experience provide valuable opportunities for them to recognize the hidden cultural differences and communicative problems. Those misunderstandings can be used as important instructional material in intercultural communication training and foreign language teaching programs. Third, as misunderstanding in cross-cultural communication commonly exists, people often get to the final understanding through misunderstandings.

The best way to accelerate the process and reduce misunderstandings is to encourage people to experience the target culture first hand and practice it earnestly. Rather than sitting in the classroom and listening to lectures, learners will understand a foreign culture more effectively by actually doing things in that culture. People learn more from mistakes. The more misunderstandings one encounters, the deeper the understanding of the target culture that he can reach.

References:

1. Agar M. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. – New York: William Morrow and Company, 1994. – 284 p.
2. Allen L.Q. *Designing curriculum for standards-based culture/language learning // Northeast Conference Review* 47. – 2000. – P. 14-21.
3. Aram J., Stoner J. *Development of an organizational change role //The Journal of Applied Behavioral Science*. – 1972. – № 8(4). – P. 438-449.
4. Bennett J., Bennett M., Allen W. *Developing intercultural competence in the language classroom*. In Dale Lange & Michael Paige (Eds.), 2003.
5. Chick Keith J. *Intercultural communication*. In Sandra McKay & Nancy Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. – New York: Cambridge University, 1996. – P. 329-348.
6. Christensen M, Warnick P. *Performed culture: An approach to East Asian language pedagogy*. Columbus, OH: Foreign Language Publications, 2006.
7. Coleman Lerita M., DePaulo Bella M. *Uncovering the human spirit: Moving beyond disability and "missed" communications*. In Nikolas Coupland, Howard Giles, & John Wiemann (Eds.), *Handbook of miscommunication and problematic talk*. Beverly Hills, CA: Sage, 1991. – P. 61-84.

8. Dance F. (1970). *The concept of communication // Journal of Communication.* – 1970. № 20. – P. 201-210.

9. Dascal M. *Introduction: Some questions about misunderstanding // Journal of Pragmatics.* – 1999. – № 31. – P. 753-762.

И. М. Деньговская
магистрант второго года обучения
РФ ПГУ им. Т. Г. Шевченко, кафедра ГЯиМП,
директор МОУ «Воронковская русская средняя школа»,
Рыбницкий район, с. Воронково,
Приднестровская Молдавская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ ЧЕРЕЗ ОПИСАНИЕ ЕГО ВНЕШНОСТИ

Интерес к внешности человека известен с глубокой древности и представляет собой факт, не требующий доказательства. Изучение внешности дает общее представление о человеке, но познание внешности через внутренний мир человека дает разностороннее представление и формирует мнение и восприятие человека. Последнее время внешность является одним из важнейших понятий при восприятии человека. Внешность – это выражение внутреннего мира человека.

Ключевые слова: *внешность, языковая картина мира, познание, наука, литературный портрет, восприятие.*

FORMATION OF IDEAS ABOUT A PERSON THROUGH THE DESCRIPTION OF HIS APPEARANCE

Interest to the person's appearance has been known since ancient times and is a fact that does not require proof. The study of appearance gives a general idea of a person, but the knowledge of appearance through the inner world of a person gives a versatile idea and forms the opinion and perception of a person. Recently, appearance is one of the most important concepts in the perception of a person. Appearance is an expression of a person's inner world.

Keywords: appearance, linguistic picture of the world, cognition, science, literary portrait, perception.

Интерес к внешности человека известен с глубокой древности и представляет собой факт, не требующий доказательств. Вспомним пословицы «По одежке встречают, по уму провожают», «Внешность обманчива» и другие. Образ человека трактуется разносторонне, поэтому и интерес проявляется в различных современных науках и трактуется каждой дисциплиной по-своему, с индивидуальной точки зрения. В психологии описание внешности человека служит для обоснования социально психологического понимания сути личности, определения его личностных качеств, устойчивости влиянию внешней среды.

В медицине по внешности определяется состояние здоровья человека. Статус признанного медицинского метода получила иридодиагностика – определение состояния здоровья человека по радужке глаза.

В криминалистике внешность несет информацию о преступнике и используется для раскрытия и расследования преступлений.

В литературе широко изучается внешность как:

- внешние черты лица, фигуры, одежды и т.п.
- портрет персонажа;
- характер персонажа – описание черт характера, особенностей личности, привязанностей, симпатий и антипатий, убеждений, идеалов;
- языковая характеристика персонажа – его художественная речь;
- характеристика персонажа другими персонажами.

Изучение внешности дает общее представление о человеке, познание внешности через внутренний мир человека дает разностороннее представление и формирует мнение и восприятие о человеке. С этой точки зрения внешняя и внутренняя оболочки неразделимы. В. М. Богуславский в книге «Оценка внешности человека» говорит, что «образ человека, его внешность и духовный мир – ядро каждой национальной культуры, системы ее ценностей. Эти представления – результат накопления всех человеческих знаний

и опыта за весь период развития данной культуры. Вот почему человековедческий (антропоцентристский) подход становится в настоящее время основным во всех дисциплинах гуманитарного профиля, в том числе и языкознании» [1]. Человек – сложная система, характеризующаяся взаимообусловленностью связей материального и нематериального, биологического и социального, психического и нейрофизиологического. Такое представление о человеке помогает выделить его особенности: физическое тело, характеризующееся определенным количеством признаков, отличающих данный предмет, и сознание как наиболее присущую только данному человеку индивидуальность и неповторимость. С позиции антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через познание себя, своей деятельности в нем. И. С. Кон считает, что «именно формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту проблематики в сторону человека и его места в культуре. Основная функция внешности человека – быть «физической оболочкой сознания и самосознания», служить для «означивания границ «Я» – границ самосознания» [2]. Внешность рассматривается также как физическое начало, материальный объект с «набором» нужных элементов. Важно понять и принять человека в языковой картине мира конкретного народа. Понятие «языковая картина мира» было введено в научную терминологическую систему Л. Вайсгербером. Автором дано определение: «Языковая картина мира — это система всех возможных содержаний: духовных, определяющих своеобразие культуры и менталитета данной языковой общности, и языковых, обуславливающих существование и функционирование самого языка» [3].

Последнее время внешность является одним из важнейших понятий при восприятии человека. *Внешность – это выражение внутреннего мира человека.* Внешность – это «границы самосознания личности» и в тоже время «означивание» основных свойств и качеств внутреннего мира (И. С. Кон).

Внешность – «выразительное средство коммуникации, обращённое к другим людям» (И. С. Кон). Данные природой особенности внешнего облика, позволяют отличать представителей

одной национальности от другой, и дают возможность людям одной национальности идентифицировать себя как представителей одной национально-исторической общности.

В. М. Богуславский показывает *различные аспекты оценки внешности*. В аспектах находит отражение идея цельности и комплексности образа человека, связь физических данных и внутреннего мира, качественные возрастные изменения.

Экзистенциальный аспект рассматривает внешность человека как некую природную данность с точки зрения наличия или отсутствия регламентированного набора «деталей», цельности или ее нарушения» как параметры количественной представленности во взаимосвязи с их качественными характеристиками.

Эмоциональный аспект соотносится с эмоциональным восприятием человека в момент «первовидения» и интуитивным знанием оценивающего, на основе которых формируется обобщенное эмоциональное отношение к объекту.

Эстетический аспект представляет эталоны внешности, являющиеся отражением национальной культуры и национального художественного образа человека. *Психологический аспект* отражает взаимосвязь внешнего и внутреннего в оценках человека, попытку прочтения по внешне проявляющимся признакам психофизических, психоэмоциональных, психических, интеллектуальных свойств и качеств личности.

Социальный аспект относится к типизированным по наиболее характерным признакам образам людей, принадлежащим к различным социальным слоям, профессиональным группам и т. п.

Возрастной аспект связан с возрастными изменениями человека, отражающими его физические и психоэмоциональные состояния. Данный вид оценок соотносится с морально-этическими нормами, сложившимися в социально-исторической общности, ее традициями отношения к людям, пониманием ценности человеческой жизни. Аспекты оценки внешности отражают наиболее важные моменты в общем комплексе оценок человека, связанных между собой и предполагающих выделение внутри каждого более мелких совокупностей, признаков, качеств, свойств. Все названные

особенности находят отражение в национальном образе внешности. Одним из важнейших элементов в литературе, помогающим сформировать представление о человеке, является создание автором портрета литературного героя.

Портрет в литературном произведении является одним из средств характеристики художественного образа наряду с описанием настроений и мыслей героев, развитием действия в сюжете, описанием обстановки, диалогов персонажей. Таким образом, портрет является одной стороной художественного образа и помогает восприятию каждого героя как индивидуальность. Проблеме литературного портрета посвящена обширная научная литература. Так, В. Е. Хализев к портрету относит не только описание наружности героя, но и все в облике человека, что сформировано социальной средой, индивидуальной инициативой, культурной традицией. Автор выделяет не только локализованные в одном месте портреты, но и лейтмотивные [4].

Г. Н. Поспелов выделяет идеализирующие и гротескные портреты, а также психологические [4].

В. Е. Хализев и Г. Н. Поспелов формы поведения персонажа выводят за рамки портрета как такового, однако другие исследователи рассматривают их в качестве динамического портрета.

В. В. Савельева и Л. И. Абдуллина, наряду с другими, выделяют портреты-описания и портреты-впечатления, передающие мнение смотрящего на человека [5].

В художественной литературе портрет представляет собой наряду с другими одно из средств художественной характеристики. Сущность портрета как художественного средства состоит в том, что мастер художественного слова раскрывает характер изображаемых персонажей и выражает свое отношение к ним посредством описания их внешности: фигуры, одежды, жестов, движений, манер.

От всех иных способов художественного изображения портрет отличается своеобразной зрительной наглядностью и наряду с бытовыми описаниями и пейзажем придает художественному произведению особую яркость.

Литературный портрет представляет собой изображение в художественном произведении внешности человека, включая лицо, телосложение, одежду, традиционно смысловым центром внешнего облика определяется лицо как наиболее выразительная, связанная с внутренним «я» героя, часть внешности. Вместе с тем, в разных художественных оценках роль элементов внешности рассматривается по-разному и их соотношение с остальным внешним обликом осмысливаются по-разному.

Рассмотрение структуры внешности предпринимается в разных направлениях и позволяет увидеть ценностный характер неоднородности внешнего облика. Акцент на определённой черте внешнего облика является художественной оценкой, а структурированность внешности предстаёт как её ценностная неоднородность. Внешность человека даёт общее представление о человеке, толкает к познанию человека через его внутренний мир, даёт разностороннее представление и формирует мнение и восприятие о человеке.

Список литературы:

1. Богуславский В.М. *Оценка внешности человека.* – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 8–22.
2. Кон И.С. *В поисках себя. Личность и ее самосознание.* – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
3. Вайсгербер Й.Л. *Родной язык и формирование духа.* – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
4. Поспелов Г.Н., Хализев В.Е. *Введение в литературоведение.* – М.: Высшая школа, 1988. – 233 с.
5. Савельева В.В., Абдуллина Л.И. *Художественная антропология и творчество писателя.* – Алматы: ТОО «Рестит», 2007.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

*Н. В. Евтодиева,
канд. филол. наук, доцент,
кафедра германских языков и методики их преподавания,
Рыбницкий филиал ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика*

ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПОСЛЕВОЕННЫХ ПРИТЧ Г. КУНЕРТА И В. БОРХЕРТА

В статье притчи немецких писателей послевоенного периода, Г. Кунерта, В. Борхерта рассматриваются как лингвокультурное явление, обладающее существенным аксиологическим потенциалом; притча транслирует представления о культурных и нравственных ценностях, создавая тем самым обиход для автора и читателя аксиосферы.

Ключевые слова: культурные и лингвокультурные универсалии, немецкая и немецкоязычная послевоенная литература, современная притча, аксиологические аспекты.

THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF THE POST-WAR PARABLES OF G. KUNERT AND V. BORCHERT

In the article the parables of the German writers of the postwar period, G. Kunert, V. Borchert, are considered as a linguocultural phenomenon with a significant axiological potential; the parable gives information about cultural and moral values, thus creating a common axiosphere for the author and reader.

Keywords: cultural and linguistic universals, German and German-language post-war literature, modern parable, axiological aspects.

Притчи являются таким феноменом лингвокультуры, который способен транслировать через значительные временные отрезки определенные элементы глубинной памяти народа, его представлений о ценностях и о нравственных ориентирах.

В монографии В. А. Масловой «*Homo lingualis* в культуре» пространство культуры рассматривается как пространство бытия. *Культурными универсалиями* автор называет общие черты культуры, присущие большинству народов, независимо от их социального и географического положения. К культурным универсалиям архаического типа В. А. Маслова относит представления о первоначалах – огне, воде, земле, воздухе; к универсалиям состояний – сон, смех, слезы и др. Следовательно, «культурные универсалии – это такие характеристики культурного опыта, которые пронизывают любые его разновидности» [1, с. 193].

В лингвистике широко используются также термины «языковые» и «концептуальные универсалии». Каждый язык, как отмечает В. А. Маслова, образует собственную «семантическую вселенную». Языковые и культурные системы, в соответствии с таким взглядом, значительно отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура [1, с. 193].

В контексте исследования немецкой притчи XX в. мы считаем полностью обоснованным мнение Э. М. Береговской, которая предлагает распространить применяемое к лингвистическим феноменам понятие «универсалия» на текстуальные феномены и относит к числу универсалий притчу [2, с. 42]. Это объясняется тем, что притча существует в рамках разных культур мира, но, преодолевая национальные границы, может быть адекватно воспринята представителями разных культур.

Одним из самых заметных авторов *эпохи безвременья* в немецкой литературе, «часа ноль», как называют исследователи период после окончания Второй мировой войны, является Вольфганг Борхерт (W. Borchert, 1921–1947). Обратимся к первому примеру, к рассказу-притче В. Борхерта “*Die drei dunklen Könige*” («Три темных короля») [3]. Благодаря узнаваемой сюжетной линии (родители новорожденного принимают у себя трех странников) текст вступает в эксплицитный диалог с библейским эпизодом о Рождестве Христовом и о поклонении волхвов. Борхерт переносит новозаветный сюжет в

полуразрушенный немецкий город. События происходят либо во время войны, либо сразу после ее окончания. Мужчина, с трудом раздобывший охапку дров, возвращается в свой холодный и голодный дом, где недавно родился младенец.

Разговор с тремя «королями» (на самом деле: с изувеченными войной солдатами), которых привлек тусклый огонь очага, передается в тексте с помощью неполных и эллиптических предложений. Иносказательность, предельная краткость реплик всех участников разговора придает повествованию особую глубину и драматичность. С помощью несобственно-прямой речи (ее лингвистическими показателями здесь являются транспозиция личных местоимений и обозначение персонажа третьим лицом, а также система временных глагольных форм, зависящая от времени авторского повествования) происходит «совмещение объективного авторского плана и субъективного плана персонажа при их относительном равновесии» [4, с. 107]. «Короли» в этой современной притче оказываются «темными», как и сама эпоха, породившая чудовище нацизма и унесшая миллионы человеческих жизней.

В тексте притчи “Jesus macht nicht mehr mit“ («Иисус не участвует») [5] тоже имеет место аллюзия: библейский эпизод о Воскресении Иисуса Христа предстает в совершенно иной интерпретации и наводит на мысли о том, что не каждый человек способен справиться с тяжелыми испытаниями, пережить ужасы войны и сохранить при этом твердый рассудок. Герои рассказа – солдаты вермахта, копающие в замерзшей земле могилы для своих погибших товарищей. Перед читателем внезапно появляется образ Христа. Христос в восприятии рассказчика и участников действия предстает простым человеком, одним из них, таким же отчаявшимся и потерявшим веру в себя замерзающим солдатом. Этот «Христос» проверяет, достаточно ли велика могила для очередного погибшего и затем *встает из могилы* и вдруг признается, что он больше «не может принимать в этом участия». Трагизм и безвыходность смешиваются в рассказе с абсурдом, который, на наш взгляд, создается автором для того, чтобы читатель воспринял ситуацию так, как ее в тот момент времени и в том месте воспринимали непосредственные участники

военных событий: как нечто иррациональное, лишённое всякого смысла и внятной связи с реальностью.

В притче В. Борхерта «Двое мужчин» (“*Zwei Männer*“), начинающейся традиционной фольклорной формулой «Жили-были...» (“*Es waren einmal...*”), в качестве исходной ситуации используется схематически изложенная история жизни двух людей.

Благодаря предельной краткости и лаконичность формулировок автор придает тексту ярко выраженный апеллятивный характер, так как призывает читателя задуматься о тщетности войны и о бессмысленности жестокости и любой человеческой вражды: два совершенно разных человека погребены и стали землей. *Одной и той же землей...*

Примером того, как в литературных произведениях преломляются сюжеты, заимствованные из текстов прежних эпох и получившие новое осмысление, могут служить также притчи современного немецкого писателя Г. Кунерта (1929), творчество которого отмечено премиями Т. Манна (1962) и И. Р. Бехера (1973).

Цикл притч Г. Кунерта, содержащих интертекстуальные цитаты и аллюзии к Библии, посвящен ветхозаветному пророку Ионе. Господь послал своего пророка к неевреям, что, вероятно, должно свидетельствовать об одинаковом отношении ко всем племенам и народам, а не только к избранному им народу Израиля. Предание гласит, что Иона получил однажды от Бога повеление идти в Ниневию с проповедью покаяния и с предсказанием о гибели города за его нечестие, если жители не раскаются. Но пророк, вместо того чтобы повиноваться велению Божию, сел на корабль и отправился в Фарсис, финикийскую колонию в Испании. Во время морского пути корабль был застигнут бурей, и мореплаватели в страхе бросили жребий, чтобы узнать, за чьи грехи они навлекли на себя гнев Божий. Жребий пал на Иону, который сознался в своем грехе неповиновения Богу и просил мореплавателей бросить его в море, что те немедленно и исполнили, – и буря утихла. Между тем, по Божественному Промыслу, Иону в море поглотил кит. Пробыв *во чреве китовом три дня и три ночи*, Иона молился Господу и затем был выброшен рыбой на берег. После своего избавления пророк Иона получил вторично

Божие приказание идти в Ниневию, куда он и отправился. Его проповедь поразила ужасом жителей Ниневии; они раскаялись, и Господь пощадил их страну (Ср.: Библия. «Книга пророка Ионь» [7]).

В опубликованной в 1968 г. притче «Ниневия» [8] в аллегорической форме с привлечением библейских образов описан полуразрушенный послевоенный Берлин. Притча построена на контрасте, так как современный Иона в отличие от библейского пророка не смог спасти город от неминуемого наказания. Образный и предметный уровни повествования сливаются в когерентной аллегории, создающей пропозицию текста.

Незримый, необозначенный в тексте повествователь не принадлежит к действующим лицам притчи и не участвует в художественном действии, но он инициирует, направляет и формирует повествование в соответствии со своим намерением. Отношение автора к предмету повествования, заключающееся в стремлении взглянуть на произошедшую трагедию, как на нечто давно прошедшее, как на события, сопоставимые с библейскими, находит выражения в средствах лингвостилистического оформления текста. Существенным признаком *эволюции жанра притчи* [9, с. 177] является использование в описании топонимов (*Ägypten, Polen, Frankreich*), так как топонимы крайне редко встречаются в традиционной, классической притче.

Композиционно-речевая форма *описание*, особенно в сочетании с книжной лексикой, эллиптических конструкций (*Verschlungen der, der Ninive erwecken sollte, dass es Busse tue und der Untaten abschwöre; "Daher die übermütige Stadt nicht einhielt in ihrem Tun, vollzog sich an ihr, was sie an ändern vollzogen..."*) способствует созданию возвышенного, эпического тона и тем самым усиливает выразительность текста. На интертекстуальную связь притчи с библейским текстом также указывает перифраза «в Книге книг».

Вопросы морального выбора всегда относились к ключевым и самым сложным понятиям культуры. С точки зрения семиотики, культура рассматривается как коллективный интеллект и коллективная память. Ю. М. Лотман определяет в этом смысле пространство культуры как пространство общей памяти, которая

«обеспечивается, во-первых, наличием некоторых константных текстов и, во-вторых, или единством кодов, или их инвариантностью, или непрерывностью и закономерным характером их трансформации» [10, с. 200]. В духе философии Ю. М. Лотмана пространство культуры определяется как пространство общей памяти, в пределах которого сохраняются общие тексты.

Тексты притч обладают большим аксиологическим потенциалом, так как их глубокое содержание может быть актуализировано вне зависимости от того, на каком языке и в какой период истории они были созданы.

Независимо от авторства и времени создания, притча несет в себе представление о культурных и нравственных ценностях, даже если мораль в ней эксплицитно не выражена. Рассматривая эстетическое в свете аксиологии, В. Е. Хализев определяет ценность как позитивную значимость единичных предметов, социально-культурных феноменов и бытия как такового, мыслимого и воображаемого универсума. Центр мира ценностей (аксиосферы), в соответствии с таким подходом, составляют *онтологические*, или *высшие*, ценности, ориентация на которые образует духовную жизнь людей. Эти ценности В. Е. Хализев называет универсальными [11, с. 37].

В современной притче, на наш взгляд, выражается тот способ коммуникативного взаимодействия адресата и адресанта (автора и читателя), в результате которого у мыслящего человека создается прочная система ценностей, базирующаяся на многовековом этическом опыте всего человечества.

Список литературы:

1. Маслова В. А. *Ното lingualis в культуре: Монография.* – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
2. Береговская Э. М. *Поэтика современной притчи // Вест. Моск. ун-та. Сер. Филологические науки.* 2007. – №1. – С. 40-49.
3. Borchert W. *Die drei dunklen Könige.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tyskopgaver.dk/koenigetext.htm>
4. Домашнев А. И. *Интерпретация художественного текста: Нем. яз.: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» /*

А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989. – 208 с.

5. Borchert W. *Jesus macht nicht mehr mit.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.geschichte-projekte-hannover.de/filmundgeschichte/deutschland_nach_1945/ruekblickende-kurzfilme/die-filme-2/jesus-macht-nicht-mehr-mit-2.html

6. Borchert W. *Zwei Männer.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mondamo.de/alt/borchert.htm>

7. Библия. Книги священного писания ветхого и нового завета: канонические [Текст]. – М, 1994. – 298 с.

8. *Deutsche Parabeln.* Hrsg. von J. Billen. – Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Bibliographisch ergänzte Ausgabe, 2007. – 308 S.

9. Евтодиева Н. В. Лингвокультурные аспекты эволюции немецкой притчи XX века: дис. канд. филол. наук. – Москва, 2015. – 208 с.

10. Лотман Ю. М. Память в культурологическом освещении // Лотман Ю. М. *Избранные статьи.* – Таллин, 1992. – Т. 1. – С. 200-202.

11. Хализев В. Е. *Теория литературы.* – М.: Высшая школа, 2002. – 437 с.

О. Е. Ярина,

учитель немецкого языка первой квалификационной категории,

МОУ «Советская русская средняя

общеобразовательная школа – детский сад»,

Рыбницкий район, с. Советское,

Приднестровская Молдавская Республика

РОЛЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ

ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

Статья посвящена исследованию роли цветообозначений в формировании эстетического восприятия окружающего мира учащихся, изучающих немецкий язык; в ней изучен и систематизирован качественно-количественный состав цветообозначений, выявлены доминантные цвета в поэтической картине времен года.

Ключевые слова: цветообозначение, цветоименование, эстетическое восприятие окружающего мира, лексико-семантический анализ, функции колоронимов, макрополе.

THE ROLE OF COLOUR NAMING IN THE WORLD AESTHETIC PERCEPTION FORMATION (ON THE MATERIAL OF GERMAN LYRICAL WORKS)

The article is devoted to the study of the role of color naming in the formation of aesthetic perception of the surrounding world of students studying the German language; it studied and systematized qualitative and quantitative composition of color namings, identified dominant colors in the poetic picture of the seasons.

Keywords: color naming, aesthetic perception of the world, lexico-semantic analysis, coloronim function, macrofield.

Современный этап развития общества предъявляет новые требования к уровню развития личности. Особое внимание уделяется формированию таких УУД как умение самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, планировать действия, работать с разнообразными источниками, подвергать критическому осмыслению полученную информацию, анализировать, делать выводы и принимать решения. Способность к самостоятельному познанию развивается в исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность учащихся – это деятельность ученика под руководством учителя, направленная на исследование творческой задачи, когда заранее известное решение отсутствует. Следует четко разграничивать учебную и научную деятельность.

Научно-исследовательская деятельность предполагает открытие знаний, не известных до настоящего времени науке. Учебно-исследовательская деятельность предполагает открытие знаний, не известных учащемуся или группе учащихся.

Учебная исследовательская деятельность формирует первоначальные практические умения организации исследования различных объектов с соблюдением этапов, близких к научному исследованию, но адаптированных к уровню познавательных

возможностей ученика. Ученик приобретает навыки исследования, развивает способность к исследовательскому типу мышления, учится самостоятельно приобретать знания. Исследовательская деятельность обязательно приводит к развитию творческих и интеллектуальных способностей одаренных детей при постоянном взаимодействии учителя и ученика.

Успешность исследовательской работы определяется по достигнутым результатам. Серьезным испытанием становится выступление на конференции ИОУ. Овладение навыками публичного выступления, получение оценки деятельности на конференции – нужный и полезный опыт для ученика, нацеленного на достижение высоких личностных результатов. Победа в конференции – это успех и ученика, и педагога, мощная мотивация для продолжения исследовательской деятельности и саморазвития.

Исследования в области лингвистики не утрачивают своей актуальности в XXI веке. Лингвистика становится не только наукой о языке, но и наукой о человеке, его сознании и культуре. Каждый должен стремиться углубить знания языка (будь то родной или иностранный язык). Ведь язык – это первооснова, универсальный уникальный и единственно возможный инструмент самореализации личности. Поощрять учеников к познавательной деятельности через исследование лингвистических вопросов – значит воспитывать успешную личность, которая сможет реализоваться в любой сфере деятельности.

Для ниже приведенного примера в качестве материала исследования был выбран поэтический текст как особая форма познания мира и места человека в этом мире. Стихотворение – это текст, меняющий сознание человека. Стихотворение – это красота и музыка слова, это словесная живопись и мудрость жизни. И если назидательная, нравоучительная беседа учителя зачастую не трогает ученика, то поэтический текст проникает в душу и сердце человека естественно и ненавязчиво. Будь то маленькое четверостишие или большая поэма – это всегда откровенная беседа поэта и человека об истинных ценностях и красоте окружающего мира, как в стихотворении Моника Миндер:

*Lass Dich vom Himmelblau
Und Sonnengelb verwöhnen
Und genieß im Kleinen
All das Schöne.*

Знакомство с лучшими образцами зарубежной поэзии способствует всестороннему целостному развитию личности учащегося, повышению его культуры одновременно с совершенствованием иноязычных умений и навыков [3, с. 103].

Каждое исследование начинается с удивления и желания найти ответ на интересный вопрос. Задача учителя найти такой объект исследования, который заинтересует ученика, удивит его и пробудит желание к познавательной деятельности.

Прозвучавшее на уроке стихотворение Моника Миндер стало отправной точкой увлекательного исследования:

*Welche Farbe hat der Frühling?
Und wo schläft der Schmetterling?
Welche Lieder singt der Wind?
Wissen will das jedes Kind!*

В вопросе учащихся, «Какого же цвета весна?», определилась тема исследования «Многогранность и высокая семантическая значимость цветообозначений в стихотворениях немецких поэтов о временах года».

Поставлена *цель исследования*: изучить использование и роль цветообозначений, представляющих поэтическую картину времен года в стихотворениях немецких поэтов.

В соответствии с целью исследования были поставлены *следующие задачи*:

1) теоретически изучить сущность вопроса, определить терминологические основы исследования;

2) выявить качественно-количественный состав цветообозначений, выделить цветовые микрополя в макрополе цвета, характерные для времен года;

3) оценить роль и функции цветообозначений в поэтическом тексте;

4) выяснить, насколько важна роль колоронимов в формировании эстетического восприятия окружающего мира человеком.

Отбор материала осуществлялся по тематическому принципу, поэтому в исследовании использованы произведения разных немецких авторов в количестве 60 текстов. Объектом исследования являлись колоронимы, предметом исследования – функции колоронимов в немецкой поэзии.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что в создании поэтической картины времен года колоронимы выполняют многогранные функции и служат средством формирования эстетического отношения человека к природе и миру.

Теоретической базой послужили научные труды по проблеме наименований цвета зарубежных и отечественных исследователей: Б. Берлина, П. Кея, А. П. Василевича, А. Вежицкой, И. В. Макеенко, Р. М. Фрумкиной, Ю. В. Дюпиной.

На основе теоретических знаний об изучении и интерпретации цветоименований в поэзии был проведен лексико-семантический анализ цветообозначений, подтверждена гипотеза. Каждое время года вызывает особые чувства. Чувства похожи на палитру красок. И этими красками рисуют поэты, открывают нам красоту мира и учат нас чувствовать себя счастливыми. Природа влечет нас чистыми, яркими красками и призывает к гармонии, радости и любви. Словесная живопись раскрывает читателю дверь в мир удивительных красок и красочных чувств, рисует неожиданные образы. Читатель будет радоваться, задумываться, поражаться и трепетать перед мудростью и красотой природы.

Изучен и систематизирован качественно-количественный состав цветообозначений, выявлены доминантные цвета в поэтической картине времен года: зима – белая, весна – зеленая, лето – разноцветное, а осень – желтая. Какую роль играет зеленый цвет в создании образа весны? Зеленая весна – это символ свежих чувств и светлого мироощущения.

В исследуемых текстах зеленый цвет не имеет отрицательных значений: весна – это время рождения, роста, надежды и радости, как

в стихотворении Моники Миндер, где каждая строка дышит радостью и красотой того, что окружает человека:

*Überall Grün an den Zweigen
Knospen heißen diese Dinger.
Welche Freude
Zeigt uns die Natur immer.
Jetzt wachsen diese Grün's heran
Bis sie ganz dick sind und zerplatzen.
Dann wird es überall blühn
Und es freuen sich die Spatzen.*

Исследование выявило широкое использование терминологических цветообозначений в качестве колоронимов в изображении времен года:

- Im diamantenen Schein liegt der Winter.
- Im smaragdenen Knospen pocht der Frühling.
- Im goldenen Schein lacht der Sommer.
- Im opalgelben Kleid tanzt der Herbst.

Каждому времени года соответствует свой драгоценный камень и металл – носители цвета. Этот мир не серый, не черный. Этот мир золотой, бриллиантово-яркий, серебристо-ясный и изумрудно-нежный. Без нравочений и призывов поэзия прививает нам чувство прекрасного в окружающем мире. Используя цвет драгоценных камней, поэты восхваляют природу, подчеркивают её ценность в жизни человека, передают благородство и величие окружающего мира. В арсенале поэта всевозможные оттенки, игра светотени, «лучезарность» цвета драгоценных камней и металлов.

В немецком языке сложные прилагательные цвета обладают особой выразительностью: eine veilchenblaue Wolkenwand звучит образнее, чем eine blaue Wolke. Как возникает этот эффект? Прилагательные рисуют образ-картину, пробуждают чувства. Это уже слово – «история». Juligelb – это слово-символ, слово-воспоминание, и у каждого оно своё.

В стихотворении Маттиаса Германа картина весеннего неба нарисована прилагательными и причастиями, каждое из которых

вызывает целый ряд образов, сплетающихся в яркую палитру удивительных чувств:

*Frühlingsbunt und sonnengelb,
farbigfroh und liebeshell,
blütenbetrunken der Himmel fällt,
glücksversunken in die Welt...*

Многогранность и высокая семантическая значимость цветообозначений в стихотворениях немецких поэтов о временах года безграничны. Цвет играет особую роль в поэзии, символизируя мысли и чувства лирического героя и формируя эмоциональный фон стихотворения. Использование цвета является одним из лучших поэтических приемов. Это, прежде всего, эпитеты, сравнения, метафоры и символы. Цвет – неотъемлемое средство для создания поэтической картины мира. Красный цвет в стихотворении Карла Германа Буссе – это цвет-образ:

*Schwer aus den Zweigen fällt die reife Frucht
Und Sens ' und Sichel blitzt auf Flur und Feld,
Und **rot von Rosen** ist die ganze Welt.*

Поэт сравнивает лето с красными розами и делает эту розу символом лета. Одним росчерком пера рисует праздничную жизнеутверждающую картину. Полотно картины – весь мир, а читатель – художник, который воображением рисует благодатный край, усыпанный красными розами.

В стихотворении Моники Миндер «День в августе» красный цвет также выбран для лета и через метафору олицетворяет собой безудержное веселье:

*Es summen die Bienchen weit und breit
Der rote Mohn lacht übers Feld.
Kinder baden, jubeln laut
Plantschen bis sie Gänsehaut.*

Что означает красный мак? Красный мак смеется на полях – это смеется жизнь, ведь красный цвет – это символ жизни, энергии, силы. Это цвет счастья, такого же красивого и такого же хрупкого, как мак.

Изучение поэтического наследия немецких поэтов о временах года формирует эстетическое отношение человека к природе, которое

заключается в пробуждении чувства красоты и понимании прекрасного в окружающем мире:

*Ob der Frühling grünt und blühet, Sommer steht in goldnem Kleid,
Ob der Herbst in Farben glühet, ob's im Winter friert und schneit –
Glücklich, wem es stets gefällt: O, wie herrlich ist die Welt!*

*Heinrich Seidel. Jahreszeiten.
Auszug.*

Осмысление, перевод этих шедевров дарят нам чувство прекрасного, дарят нам светлые и правильные эмоции, культивируют в нас Человека. Именно Человека с большой буквы, интеллектуального, интеллигентного, со светлой головой и правильными вкусами.

Стихотворения – это беседа глаза в глаза, душа в душу. Это праздник чувств и воображения, полета фантазии и крыленности мыслей. Поэзия цвета – это уроки Красоты и Человечности.

Список литературы:

1. Вежибицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
2. Василевич А. П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте: на материале цветообозначения в языках разных систем. – М.: Наука, 1987. – 138с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Дюпина Ю. В., Шакирова Т. В., Чуманова Н. А. Классификации цветообозначений в лингвистической литературе // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 220-221.
5. Макеенко И. В. Семантика цвета в разноструктурных языках: универсальное и национальное: дис. канд. филол. наук. – Саратов, 1999. – 259 с.
6. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство: Аспекты психолингвистического анализа. – М.: Наука, 1984. – 174 с.
7. Чумак-Жунь И. И. Интерпретация поэтического текста: дискурсивный подход // Проблемы гуманитарного образования: филология. – 2014. – С. 289-293.
8. <https://www.webmasterpro.de/design/article/symbolik-der-farben.html>
9. <https://www.gedichte-oase.de>

10. https://www.gedichtemeile.de/gedichte_jahreszeiten.htm

Т. Ф. Тонтич,
учитель иностранных языков,
МОУ «Ульминская РСОШ им. И. Я. Донцова»,
Рыбницкий район, с. Ульма,
Приднестровская Молдавская Республика

О ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Любой язык непрерывно развивается и совершенствуется. Одной из важнейших предпосылок его развития является обогащение словарного состава благодаря словообразованию. Непродуктивным видом словообразования считается звукоподражание.

Ключевые слова: словообразование, звукоподражание, субстантивация, продуктивный/непродуктивный вид образования, звукоподражательные/звукоизобразительные слова.

SOUND IMITATION MEANS OF THE GERMAN LANGUAGE

Any language is constantly developing and improving. One of the most important prerequisites for its development is the enrichment of vocabulary through word formation. Onomatopoeia is considered to be a non-productive type of word formation.

Key words: word-formation, onomatopoeia, substantivation, productive/non-productive kind of word formation, onomatopoeic/sound imitating words.

Анализ лексики любого языка показывает, что их словарный состав находится в состоянии постоянного изменения, пополняется новыми словами, возникающими в связи с различными изменениями в жизни людей. Существуют различные способы и пути развития словарного состава – это словообразование, заимствование слов из

других языков, семантическое изменение значений слов, калькирование.

«Словообразование – основной путь и способ пополнения языка новыми наименованиями, и при этом оно предопределяет звучание, значение, грамматические свойства образуемых слов, правила их функционирования в речи» [6, с. 11].

Для немецкого языка продуктивными являются следующие способы образования новых слов: словосложение, деривация и образование слов путем сокращений. Достаточно распространен как способ образования новых слов переход из одной части речи в другую. Высокопродуктивный способ словообразования существительных в немецком языке представляет субстантивация: *das elektrische Summen des Lifts, ein leises Klopfen, das Schluchzen der Frauen*. Перевод из одного класса знаков в другой «оказывается такой операцией, которая позволяет добиться не только изменения в синтаксисе знака, но и, напротив, сохранения за знаком неких его семантических свойств» [2, с. 65]. Слова любой части речи могут быть основой для образования слов разных других частей речи. Каждая часть речи характеризуется определенным, присущим только ей инвентарем словообразовательных средств.

Непродуктивным видом словообразования считается звукоподражание. Однако именно звукоизобразительные основы в разных языках мира широко используются в качестве материальной базы для производства глаголов, существительных и прилагательных.

Звукоподражание (*onomatopoeia deutsch – Lautmalerei, Tonmalerei, Schallwort*), слово, которое служит для имитации звуков окружающей действительности средствами языка. Например, слова, обозначающие звуки, которые производятся животными: *miauen* (мяукать), *zwitschern, tirilieren* (чирикать). Другие слова передают неречевые звуки, производимые человеком: *khe-khe, schmatzen* (чавкать), *ha-ha*, а также разные другие звучания окружающего мира: *bums, pif-paf*.

Для обычных слов характерна случайная, или произвольная связь между значением и формой: тот факт, что предмет, который служит нам инструментом для приема пищи – *ложка*, никак не связано с какими-либо свойствами этого предмета. Такие знаки называют

немотивированными. Звуковой состав звукоподражаний, однако, не является случайным: он мотивирован соответствующим звуком [3, с. 163]. Они часто имеют фонетические варианты: например, лай собаки *bellen гавкать* передается с помощью звуковых последовательностей *bau-bau, wau-wau, гав-гав*.

Каждый язык по-своему осваивает звучания внешнего мира, и звукоподражания разных языков не совпадают друг с другом, хотя нередко различные языки обладают сходством. Например, русскому *кукареку* соответствует очень похожее слово во французском языке (*cocorico*) – и совсем не похожее в английском: *cock-a-doodle-doo*. Поскольку точная имитация звуков средствами языка невозможна, каждый язык выбирает одну из составных частей этого звука как образец для подражания.

Иногда человек сталкивается с новыми, непривычными для него звуками внешнего мира, которые ему приходится имитировать, например, в одном из рассказов Е. Чарушина речь идет о щенке: *Когда Тюпа очень удивится или увидит непонятное и интересное, он двигает губами и тюпает: «тюп-тюп-тюп-тюп...»*.

Давно замечено, что звукоподражания являются одними из первых слов в речи маленьких детей. Многие дети обозначают собаку словом *ав*, а машину – *тпр-тпр*. Обычно это объясняют тем, что, обладая очевидной связью между формой и содержанием, мотивированные знаки легче осваиваются. Существует даже так называемая теория звукоподражания, согласно которой звукоподражания были первыми словами, которые произнес человек, когда начал говорить.

«Звукоподражательное слово создается не ради звукоподражания, а для того, чтобы на основе звукоподражания создать звуковую оболочку для названия определенного звучания, независимо от того, будет оно представлено в языке как процесс, сопровождающийся звучанием, или как простое название звучания, например, *треск, звон* и т.д.» [4, с. 94].

Выделим следующие причины звучания: удар, как следствие столкновения или падения тел; взрыв (выстрел), электрический разряд (в том числе атмосферное явление), звук вырывающегося воздушного

потока из трубы (у паровоза), из бутылки (при открывании) и т.д.); лопанье; царапанье; а также животные фонации.

Итак, звукоподражательные слова – это особая группа слов, передающих различные звуки, издаваемые человеком и животными, а также звуки, которые существуют в живой и неживой природе.

По внешнему виду, морфологическим и синтаксическим особенностям звукоподражательные слова близки к междометиям, однако отличаются от них тем, что не передают ни чувств, ни волеизъявлений.

Звукоподражательные слова, как и междометия, являются базой для образования слов других частей речи: существительных, прилагательных, глаголов, которые активно используются в речи. Например,

*Singt ein Lied so süß gelinde,
Wie die Quellen auf den Kieseln,
Wie die Bienen um die Linde*

Summen, murmeln, flüstern, rieseln [10, с. 277].

«Ономатопозитические слова неоднородны, внутри их выделяется три категории слов: 1) слова, подражающие самым разнообразным звукам окружающей нас действительности; 2) слова, воспроизводящие звуковые физиологические процессы, производимые ртом, носом или горлом человека; 3) лепетные детские слова» [1, с. 12].

Наряду с термином «звукоподражательный» в научной литературе используется также «звукоизобразительный». Звукоизобразительными словами мы будем называть слова, в которых с помощью метода фоносемантического анализа можно вскрыть наличие неслучайной, закономерной связи между звуковой формой и значением – вне зависимости от того, ощущается ли таковая связь в современной синхронии или эта связь оказалась утраченной в ходе фонетической и/или семантической эволюции слова [7, с. 123]. Звукоизобразительные слова включают:

1) слова (глаголы и образованные от них существительные) со значением «издавать крик» типа скулить (скуление), winseln (das

Winseln), лаять (лаянье), bellen (das Bellen), блеять (блеянье), blöcken (das Blöcken), мычать (мычание), muhen (das Muhen) и др.;

2) слова со значением мгновенного действия (усеченные формы глаголов) типа плюх! plump! шлеп! patsch! и др.

Звукоизобразительные слова используются в текстах художественных произведений как экспрессивно-стилистическое средство отображения действительности [8, с. 26].

В немецком языке имеется группа звукоизобразительных слов, являющихся только существительными, многие из них представляют названия животных, птиц и насекомых: *der Kuckuck* – «кукушка», *der Kikeriki* – «петух». Звукоизобразительные слова могут обозначать также шум, звук: *das Geräusch* – «шум», *die Hupe* – «сигнал, гудок, сирена».

В немецком языке есть большое количество звукоподражательных глаголов, от которых не образуются новых слов кроме отглагольных существительных: «действие – опредмеченное действие» *knirschen* «хрустеть, скрипеть», *knistern* «трещать, шуршать, шелестеть», *lallen* «лепетать, бормотать», *lispeln* «шепелявить, шептаться, шелестеть», *platzen* «трескаться, лопаться», *rascheln* «шуршать, шелестеть».

Национально-культурная специфика звукоподражаний ярко проявляется при сопоставлении их с аналогичной группой слов в других языках. «Все языки – даже самые непохожие – очень близки друг к другу. Своеобразие каждого из них отчетливо проявляется только при сравнении с другими языками» [5, с. 131].

Звукоизобразительные слова немецкого и русского языков также обладают национально-культурной маркированностью, которая проявляется как в плане семантики, так и в плане прагматики.

Сопоставительный анализ позволяет выделить две группы ономастиков с идентичным планом выражения в немецком и русском языках. К первой группе относятся звукоизобразительные средства с эквивалентным планом содержания. Так, например, нем. „bum!“ рус. «бум!» служат обозначению глухого удара, выстрела; нем. „kikeriki!“ и рус. «кукареку!» – для обозначения крика петуха; нем. „miau!“ и рус. «мяу!» – для обозначения звука, издаваемого кошкой; нем. „ticktack!“

и рус. «тик-так!»). Но случаи полного совпадения значений слов относительно редки.

Вторую группу составляют звукоизобразительные средства с частично совпадающим планом содержания. Например, нем. «hi-hi!» обозначает возглас, выражающий злорадство, злобный смех, т.е. имеет негативный оттенок, а рус. «хи-хи» только имитирует хихиканье. Немецкое „*der Kuckuck*“ и рус. «Кукушка» имеют совпадение только в первом значении – «лесная перелетная птица, обычно не высиживающая своего гнезда и кладущая яйцо в чужое гнездо».

Но немецкое слово „*der Kuckuck*“ имеет также следующие значения: 1) воен. жарг. полевая кухня, 2) разг. печать судебного исполнителя, 3) разг. черт. В русском языке слово «кукушка» означает также: 1) женщина, бросившая своего ребенка, 2) прост. небольшой маневровый паровоз.

Ich gab das Zeichen. Fullbright senkte den Tonarm auf die Platte. Leise zirpte das Brahmsmotiv durch die Glaswand, das wir als Sendesignal gewählt hatten. Nach einigen Sekunden winkte er. Die Platte lief jetzt pianissimo. Ich berührte Silvios Schulter.

Mit seiner rauen, rauchgetönten, asthmatischen Stimme begann er.

„Hier spricht Radio zwölfhundertzwölf – Hier spricht Radio zwölfhundertzwölf. Sie hören Nachrichten...“

Das Zirpen nebenan schwoll an, ebhte ab, und ich tippte Jädecke auf die Schulter.

Sein quäkendes, gefühlloses Organ, das wir bis jetzt nur bei den Proben in der Villa gehört hatten, klang seltsam trocken in der tauben Atmosphäre des Tonwagens [9, с. 43].

В прагматическом плане использование звукоизобразительных слов объясняется желанием придать большую выразительность речи, вызвать соответствующие звуковые ассоциации у читателя. Прагматическое значение у данных слов возникает лишь при употреблении их в определенном контексте. В словах в таком случае актуализируются семы эмоциональности и звучания. Всякое создание нового слова, имеющее место при употреблении без изменения формы уже существующего слова, представляет собой метонимию или метафору, а в основе метафоры, как известно, лежит сравнение.

Список литературы:

1. Глухарева Е. А. Ономастопозитические глаголы в современном немецком языке: дис. канд. филол. наук. – М., 1978. – 182 с.
2. Кубрякова Е. С. Части речи в ономастологическом освещении. – М.: Наука, 1978. – 114 с.
3. Кустова Е. Ю. Междометие: лексикограмматические аспекты, семиогенез и интеракциональные функции: дис. д-ра филол. наук. – Пятигорск, 2010. – 316 с.
4. Левицкий В. В. Звуковой символизм: мифы и реальность: монография. – Черновцы: Рута, 2009. – 186 с.
5. Литовкина А. В. Междометные фразеологические единицы: семантические, структурно-синтаксические и функциональные характеристики на материале русского и немецкого языков: дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2005. – 213 с.
6. Мусеев А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском языке. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987 – 196 с.
7. Прокофьева Л. П. Звуко-цветовая ассоциативность в языковом сознании и художественном тексте: универсальный, национальный, индивидуальный аспекты: дис. д-ра филол. наук. – Саратов, 2008. – 442 с.
8. Филимоненко С. А. Звукоизобразительная лексика в немецком языке: автореф. дис. канд. филол. наук. – СПб., 2008. – 26 с.
9. Hermann Burger *Der Orchesterdiener, Erstdruck in: Neue Rundschau – H. 2, Frankfurt am Main 1978.*
10. Hoffmann E. T. A. *Der goldne Topf. Ein Märchen aus der neuen Zeit. aus E. T. A. Hoffmann: Poetische Werke in sechs Bänden. – Aufbau Verlag, Berlin, 1963. – Bd. 1. S. 277 – 374.*

Д. А. Сливинский,
учитель английского языка первой квалификационной категории,
МОУ «Рыбницкая гимназия №1»,
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

АББРЕВИАЦИЯ
КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ON-LINE ОБЩЕНИЯ

Данная статья рассматривает основные вопросы, связанные с процессом аббревиации в английском языке. Рассматриваются особенности процесса аббревиации в on-line общении, ее роль и место в языке. В статье освещены основные способы образования аббревиатур и структура сокращенных единиц.

***Ключевые слова:** On-line общение, аббревиатура, аббревиация, лексические аббревиатуры, акронимы, сокращения, графические аббревиатуры, инициальные аббревиатуры.*

ABBREVIATION AS A LINGUISTIC PECULIARITY OF ENGLISH-SPEAKING ON-LINE COMMUNICATION

This article deals with the main problems connected with the process of abbreviation in the English language. The main peculiarities of abbreviation process in on-line communication, its role and place in the language are shown. The article highlights the ways of abbreviation formation and structure of abbreviated units.

***Key words:** On-line communication, abbreviation, lexical abbreviations, acronyms, shortenings, graphical abbreviations, initial abbreviations.*

Стремительное проникновение такой современной технологии как глобальная сеть Интернет во все сферы жизни общества, в том числе и в сферу человеческого общения, оказывает значительное влияние на процесс изменения языковых средств выражения наших мыслей и потребностей. Кроме того, еще одной особенностью расширения глобальной сети является новая форма общения – on-line общение.

Быстрое увеличение количества информации, широкое распространение сложных названий, особенно в компьютерной терминологии, вызывает необходимость сократить объем текста посредством использования различных аббревиатур, что влечет за собой появление особых знаковых единиц. Процесс создания аббревиатур является одним из стремительно развивающихся

процессов, естественной и универсальной тенденцией языка. При этом вновь появляющиеся аббревиатуры и сокращенные лексические единицы все чаще встречаются в англоязычной речи, что делает задачу их учета все более сложной.

Рассматривая процесс появления аббревиатур, необходимо разобраться в том, что стоит за этим понятием. Исходя из словарного определения, «аббревиатура (*umal. abbreviatura* от *лат. abbrevio* – *сокращаю*) – существительное, состоящее из усеченных слов, входящих в исходное словосочетание, или из усеченных компонентов исходного сложного слова» [8].

Аббревиатуры используются в целях языковой экономии. «Наиболее ярким проявлением действия принципа экономии в языковом общении является экономия времени за счет экономии сегментных средств» [7, с. 145], «в языке аббревиация выполняет компрессивную функцию, т.е. служит для создания более краткой, чем соотносительное словосочетание, номинации» [6, с. 120].

Аббревиация как способ словообразования – это сложное, многогранное явление, уходящее своими корнями в далекое прошлое. Сокращения (в том числе и аббревиатуры) издавна применялись многими народами, обладающими письменным языком. Более широкое распространение аббревиатуры получили в европейских языках в XX веке. В основном они представляли собой сложные наименования из сферы общественно-политических отношений. Позднее ускоренный ритм жизни и его следствие – экономия языковых средств – ускорили распространение аббревиатур.

Аббревиация является одним из наиболее молодых способов словообразования. Вследствие этого изучение данного способа и определение его типологии началось сравнительно поздно. В лексикологии современного английского языка существует несколько точек зрения на структурную классификацию английских аббревиатур и их место в словообразовательной системе языка.

На сегодняшний день насчитывается достаточно большое количество определений аббревиации и неоднородных принципов классификации сокращений. В соответствии с классификацией

сокращений Дубенеца Э. М. аббревиатуры принято подразделять на два вида: лексические и графические.

К лексическим аббревиатурам относятся усеченные слова. Сокращаться могут любые фрагменты слова, смысл которого в результате остается неизменным, хотя стилистическая принадлежность снижается. Могут быть и некоторые орфографические изменения.

Существуют следующие структурные типы лексических аббревиатур: буквенные аббревиатуры, слоговые аббревиатуры, частичные аббревиатуры (состоят из буквы или слога и полного слова), смешанные аббревиатуры (состоят из букв и слогов), цифровые аббревиатуры (состоят из букв или слогов и цифр).

Усечение слов может происходить посредством одного из следующих приемов: афerezиса (*aphaeresis*, т.е. усечение начала слова), синкопы (*syncope*, т.е. усечение середины слова) и апокопы (*apocope*, т.е. усечение конца слова).

Кроме этого два различных приема могут сочетаться: афerezис и синкопа, синкопа и апокопа. Данный способ словообразования заключается в отсечении части основы, которая либо совпадает со словом, либо представляет собой словосочетание, которое объединяет общий смысл [3, с. 64].

К лексическим аббревиатурам также относятся акронимы. Они образуются из начальных букв слов, входящих в словосочетание, объединенное общим смыслом. При этом акроним представляет собой такую аббревиатуру, которую можно произнести слитно по правилам орфоэпии. Некоторые акронимы являются самостоятельными словами и употребляются как существительные с применением соответствующих правил.

Специфически английский подтип лексических сокращений — полусокращения, которые представляют собой комбинацию акронима одного члена словосочетания с полной основой другого. Подобные полусокращения близки к символам, что подтверждается широким распространением слова Xmas, первая часть которого не что иное, как замена имени Christ символом крест.

Графические аббревиатуры также получили широкое распространение. Условность такого типа сокращений проявляется в том, что в устной речи они воспроизводятся полностью. Особую подгруппу составляют графические сокращения латинских слов, в речи, воспроизводимые по-английски. К этой группе относятся широко известные *i.e.* (латинское *id est*, английское *that is*); *e.g.* (латинское *exempli gratia*, английское *for example*); *etc.* (латинское *et cetera*, английское *and so on*) и т.д. [3, с. 59].

Имеется несколько семантических групп графических аббревиатур: названия дней недели, названия месяцев, названия графств в Великобритании, названия штатов в США, воинские звания, ученые звания, меры веса, длины, времени.

Чтение некоторых графических аббревиаций зависит от контекста, например, “m” может читаться как: *male*, *married*, *masculine*, *metre*, *mile*, *million*, *minute*, “l.p.” может читаться как: *long-playing*, *low pressure* [3, с. 59-60].

Аббревиатуры, используемые для on-line общения, имеют свои отличительные особенности. Сокращению подвергаются не только термины, но и часто употребляемые в разговорной речи словосочетания и целые предложения.

Кроме лексических и графических аббревиатур существует еще один вид аббревиатур, характерный преимущественно для электронных сообщений. Речь идет об инициальных аббревиатурах, которые находятся между графическими и лексическими аббревиатурами, но могут быть приравнены к лексическим [3, с. 61].

Инициальные аббревиатуры – это слова, состоящие из названий начальных букв или начальных звуков слов, из которых состоит сокращаемое словосочетание. С точки зрения произношения инициальные аббревиатуры подразделяются на три вида:

1) буквенные аббревиатуры – инициальные аббревиатуры, которые читаются по названию букв;

2) звуковые аббревиатуры (акронимы) – инициальные аббревиатуры, состоящие из начальных звуков слов исходного словосочетания. Как правило, акронимы образуются в том случае, если аббревиатура содержит гласные звуки;

3) аббревиатуры-усечения – это усеченные слова [3, с. 62].

Общение в виртуальном пространстве насыщено лексическими и графическими аббревиатурами, т.к. оно строится в соответствии с принципом экономии усилий отправителя и получателя, а также времени пребывания в сети. Именно это делает данный способ передачи информации самым компактным.

Список литературы:

1. Борисов В. В. *Аббревиация и акронимия*. – М.: АСТ, 2004. – 125 с.
2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. *Речевая коммуникация*. – М.: «ИНФРА-М», 2007. – 272 с.
3. Дубенец Э. М. *Modern English Lexicology. Лексикология современного английского языка*: – М.: Глосса-Пресс, 2002. – 192 с.
4. Дубенец Э. М. *Лингвистические изменения в современном английском языке*. – М.: Глосса-Пресс, 2003. – 256 с.
5. Заботкина В. И. *Новая лексика современного английского языка*. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.
6. Инфантова Г. Г. *Об экономии в языке // Филологические этюды. Языкознание*. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1976. – Вып. 2. – С. 145-155.
7. Кубрякова Е. С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова*. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
8. *Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]* – http://exp_linguist.academic.ru/3

Ю. А. Ковтуненко,

учитель английского языка,

МОУ «Рыбницкая русско- молдавская

средняя общеобразовательная школа №9»

г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ

«НУЛЕВОГО» АРТИКЛЯ

В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Актуальность темы связана с тем, что в последнее время наблюдается тенденция опускать артикль как на письме, так и в

устной речи, если это не разрушает смысл высказывания или предложения. В статье рассмотрены основные случаи опущения артикля, которые в настоящее время не объясняются в грамматической литературе.

Ключевые слова: артикль, грамматическое значение, опущение, инструкции, рецепты.

PECULIARITIES OF “ZERO ARTICLE” USAGE IN MODERN ENGLISH

The relevance of the topic is connected with the tendency to omit the article both in written and spoken English, if it doesn't destroy the meaning of the statement or sentence. This works describes basic features of article omission which haven't been explained in grammar literature yet.

Key words: article, grammar meaning, omission, manuals, recipes.

Мы живем в мире, когда английский язык изучают буквально все. Поэтому и в школе требования к владению английским языком возросли.

Каждому учителю хочется, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались на уроках английского языка. В этом заинтересованы и родители учащихся. Но хотят ли этого сами ученики? Нередко их мотивация в изучении английского языка снижена, а происходит это чаще всего из-за того, что ученики не всегда четко понимают конкретную цель изучения иностранного языка.

Какова же основная задача изучения любого языка? Чаще всего язык изучается для общения. Поэтому очень важно, чтобы говорящего понимали, чтобы его речь была ясной и грамотной. Правильно предоставить ученикам эту информацию – цель родного или иностранного языка. Языки разных стран отличаются не только словарем, но и задачами, которые решаются с помощью грамматики данного языка.

Во всех языках используются определенные средства управления информационной картинкой языка. Во многих языках, к которым

относится и английский, артикли являются незаменимыми помощниками.

Артикли являются средством реализации связности текста и его структурного разделения. [1, с. 46] Текст представляет собой организованный сегмент речи, осмысленно объединяющий синтаксические единицы в определенное целое. Артикль является служебной частью речи, и эта сервисная функция реализована на всех уровнях, начиная с отдельных существительных и заканчивая текстом. [3, с. 12] Артикли не являются формальными элементами грамматических структур. Появление артикля, как части любых утверждений, объясняется соответствием их преимущественно содержанию.

Данная тема довольно актуальна в современном формате изучения английского языка. Это, во-первых, обусловлено отсутствием данной части речи в русском языке, что само по себе уже является сложностью для изучающих этот язык. А во-вторых, с тем, что в последнее время наблюдается тенденция опускать артикль, как на письме, так и в устном английском языке, если это не разрушает смысл высказывания или предложения. Изучение случаев пропуска артикля, которые в настоящее время не объясняются в грамматической литературе, поможет изучающим английский язык увидеть закономерности, связанные с его опущением, для более грамотного построения речи.

В современном мире знание английского языка приобрело глобальное значение. Его изучают практически все во всем мире. Беглое владение английским часто является значимым фактором при получении места работы.

Иногда изучающим английский язык кажется, что их речь будет понятна и без правильного употребления артиклей. Конечно, этот так. Основной смысл будет ясен, но вот звучать это будет, как если бы в русском языке не использовались падежные окончания.

Основные случаи употребления «нулевого» артикля изложены в грамматических справочниках наряду со случаями использования определенного и неопределенного артикля. Их с легкостью можно

изучить и дальше использовать в речи. А вот случаи отсутствия артикля, которых нет в грамматиках – совсем другое дело.

В данной статье мы назовем самые распространенные случаи использования «нулевого» артикля, которые еще не сведены в правила и не отражены в справочниках.

Нулевой артикль используется в:

1) различных инструкциях:

Use pencil. Blow-dry, brushing hair with a flat paddle brush to get it super sleek. Comb hair into place, parting on the side and sweeping bangs across one eye ("Seventeen" magazine, August 2018) [7].

2) в технической литературе:

Supply the correct adaptor for the different standard of telephone plug.

3) подписи к фотографиям, включая рекламные фото:

Sea otter in cage at rescue center.

Her: green two-layer dress and green beaded cardigan, silver mules.

Him: gray "parklane" suit, red tie and blue shirt, all darks simpson shoes, model's own ("National Geographic" magazine, June-August 2017) [6].

4) в рекламе:

Very demanding but challenging role for articulate secret bursting with enthusiasm! Experienced, confident secretary needed by disorganized lawyer in well-established legal practice! ("Ms London", 10 January 2018) [5].

5) в кулинарных рецептах:

Coconut cake

Beat in coconut milk and sour cream until just combined. Mix in cake flour, baking powder, and salt until just combined. Divide the batter among the three prepared pans. Bake at 350 for 25 to 30 minutes [8].

Следует также отметить, что очень часто русскоязычные студенты испытывают трудности при использовании артиклей, потому что считают многие существительные исчисляемыми, потому что в процессе изучения языка они впервые встречают их как исчисляемые. Поэтому следующие предложения могут вызвать путаницу у русских студентов:

- *A Bay is part of an ocean, sea or lake, which extends into the land* (*World Atlas for Intermediate Students*).

- *He is a specialist in heart disease* (*National Geographic, 2016, June*) [6].

Нулевой артикль часто встречается с существительными в научно-популярных статьях, а также в статьях о культурной жизни и даже в статьях на повседневные темы. Он заменяет как неопределенный, так и определенный артикль, что с последним случается чаще [4].

Основным выводом нашей статьи может стать совет всем, кто изучает английский язык. В процессе изучения языка, наряду с правилами грамматики и различных учебников, необходимо обратить внимание на изучение периодической литературы, а также на изучение всевозможных англоязычных кулинарных книг и других подобных публикаций.

Список литературы:

1. Бармина Л. А., Верховская И. П. *Практикум по английскому языку: артикли / пер. с англ.* – М.: Астрель, АСТ, 2004. – 345 с.

2. Волкова Е. И. *Английский артикль.* – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 2009. – 237 с.

3. Барабаш Т. А. *Грамматика английского языка.* – М.: Высшая школа, 2002. – 324 с.

4. http://runovschool.ru/learn_english/english_history/

5. <http://www.butte.edu/departments/cas/tipsheets/grammar/articles.html>

6. <https://www.nationalgeographic.com>

7. <https://www.seventeen.com/>

8. <https://www.fluentu.com/blog/english/learn-english-magazine>

Научное электронное издание

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Сборник материалов
международной научно-практической конференции
(Рыбница, 18 апреля 2019г.)*

Ответственные за выпуск:

Полина Николаевна Гилевич,

Евгения Викторовна Соловьянова

Дизайн обложки и компьютерная верстка:

Дмитрий Алексеевич Сливинский

