МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

М А Т Е Р И А Л Ы
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

15–16 апреля 2021 года

В четырех частях

Часть первая

Минск МГЛУ
2021

УДК 800
ББК 81.2
М34

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), Н. П. Баранов, Е. И. Будникова, В. А. Капранова, И. Г. Колосовская, П. М. Леонтьев, Л. М. Лещёва, Н. И. Манько, С. Е. Новиков, С. Е. Олейник, В. А. Павловский, А. Л. Подгайский, О. А. Полетаева, А. П. Пониматко, Т. Н. Руденко, Л. А. Тригубова, Д. И. Тупик, Н. В. Фурашова

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 15–16 апр. 2021 г. : в 4 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. Е. Лаптева. – Минск : МГЛУ, 2021. – 236 с.

ISBN 978-985-28-0065-5 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0064-8

Первая часть сборника содержит материалы 3 секций по направлениям «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», «Психология». Здесь же публикуются материалы круглых столов «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты преподавания дисциплин профессионально ориентированного модуля», «Молодые исследователи в инновационном поиске», «Обучение межкультурной коммуникации для профессиональных целей: теория и практика», «От гражданина страны к гражданину мира», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность» (посвящается памяти профессора И. Ф. Камкова), «Педагогическая праксеология», «Педагогический поиск», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Формирование творческой личности будущего учителя», «Функционирование единиц французского языка: современные тенденции».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0065-5 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0064-8

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

15–16 апреля 2021 года прошли очередные Дни науки МГЛУ. В ежегодной научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей университета, проводимой в 2021 году в интернет-формате, приняло участие более 1500 человек. Студентами и магистрантами университета было сделано 804 доклада в рамках работы секций и круглых столов по 24 научным направлениям. Материалы докладов студентов и магистрантов публикуются в 4 частях.

В *первой* части освещается работа секций по направлениям «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», «Психология». Здесь же публикуются материалы круглых столов «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты преподавания дисциплин профессионально ориентированного модуля», «Молодые исследователи в инновационном поиске», «Обучение межкультурной коммуникации для профессиональных целей: теория и практика», «От гражданина страны к гражданину мира», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность» (посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова), «Педагогическая праксекология», «Педагогический поиск», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Формирование творческой личности будущего учителя», «Функционирование единиц французского языка: современные тенденции».

Во *вторую* часть вошли материалы работы секций по направлениям «Проблемы общего и сопоставительного языкознания», «Лингвострановедение», «Проблемы межкультурной коммуникации», «Перевод и обучение переводу», а также круглых столов «Проблемы перевода с немецкого и французского языков», «Технологии общения в PR-деятельности».

Третья часть вобрала в себя материалы докладов, озвученных на секциях направлений «Грамматика», «Фонетика» (разные языки), «Беларуская мова і літаратура», «Культурология», «Политология и международные отношения», «Философия и логика», «Гісторыя і беларусазнаўства», «Экономические науки», «Международный туризм» и круглых столах «Современные методы исследования лексической семантики», «Современные тенденции в испанистике».

В *четвертой* части помещены материалы секций по направлениям «Стилистика и лингвистика текста», «Лексическая семантика», «Проблемы прикладной лингвистики», «Зарубежная литература», «Язык и культура», «Актуальные вопросы востоковедения», «Сопоставительное языкознание». Также сюда включены материалы круглых столов «Востоковедение в белорусском образовательном пространстве», «Человек и языки».

ПЕДАГОГИКА

В. Амельянович

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АРТИСТИЗМА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ
(для педагогов и учащихся)

Педагогический артистизм – это комплекс, включающий способности, умения и качества, творческую направленность, открытость и непосредственность педагога, умение убедительно и притягательно выражать свои мысли, делиться внутренними переживаниями, владеть собой. Данным образом педагог проявляет свою самобытность, что позволяет вызывать интерес учащихся, повышать их мотивацию. Важно определить значимость компонентов педагогического артистизма среди 20 компонентов педагогического мастерства посредством ранжирования их (от наиболее важных к наименее важным) педагогами и учениками (в каждой категории по 20 респондентов). У учителей со стажем до десяти лет высокие ранги заняли: уважение личности ребенка – 7,05; владение методами и приемами преподавания – 7,2; владение предметом преподавания – 7,85. Компоненты педагогического артистизма имели средние и низкие ранги (креативность, стремление к эксперименту – 10,7; умение управлять собой – 13,25; способность к эмоционально-волевому влиянию – 13,45; способность к импровизации – 13,2). У учителей со стажем более десяти лет высокие ранги заняли: владение методами и приемами преподавания – 4,6; эмоциональная устойчивость – 5,35; уважение личности ребенка – 5,55. Компоненты педагогического артистизма имели средние и низкие ранги (креативность, стремление к эксперименту – 11,3; умение управлять собой – 11; способность к эмоционально-волевому влиянию – 14,35; способность к импровизации – 15). У учеников 4-х классов высокие ранги заняли: уважение личности ребенка – 2,85; любовь к детям – 3,15; владение предметом преподавания – 5,65. Компоненты педагогического артистизма заняли средние и низкие ранги (способность к импровизации – 13,6; умение управлять собой – 12,95; способность к эмоционально-волевому влиянию – 14,6; креативность, стремление к эксперименту – 14,9). У учеников 7-х классов высокие ранги заняли: уважение личности ребенка – 3,5; любовь к детям – 3,85; педагогическая поддержка учащихся – 6,95. Компоненты педагогического артистизма имели средние и низкие ранги (креативность, стремление к эксперименту – 12,4; умение управлять собой – 12,55; способность к импровизации – 13,25; способность к эмоционально-волевому влиянию – 16,25). У учеников 11-х классов высокие ранги заняли: уважение личности ребенка – 5,4; чувство юмора – 6,7; педагогическая поддержка учащихся – 7,05. Компоненты педагогического артистизма имели средние ранги (способность к эмоционально-волевому влиянию – 13,2; способность к импровизации – 12,6; умение управлять собой – 12,7; креативность – 14,05). Таким образом, компоненты педагогического артистизма не являются ведущими в рамках видения данных респондентов. Однако при рациональной реализации они могут являться значимым дополнением к иным важным компонентам педагогического мастерства, ранги которых частично совпадают.

В. Воробьёва

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. У младших школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Однако сегодня наблюдается ослабление авторитета и силы школьного патриотического воспитания. Дети выбирают тетради с иностранными обложками, обожают западную музыку и кинофильмы, многие употребляют в речи иностранные слова, мало интересуются родным белорусским языком. Ставят собственное «я» превыше всего. В связи с этим роль школы в воспитании патриотических чувств учащихся невозможно переоценить.

Возраст от 6 до 11 лет считается самым благоприятным для заложения фундамента любви к Родине. Именно в этот период формируется система взглядов, ценностей и отношений к самому себе и к окружающему миру. Ребенок отвечает доверием взрослому, а полученные знания, пережитые глубокие эмоции и яркие впечатления детства переносятся им во взрослую жизнь. Если в этом возрасте ребенок не почувствует гордости за свою семью, не приобретет умения трудиться, не научиться ценить то, что его окружает, беречь природу, сделать это в дальнейшем будет намного сложнее. Важно не упустить этот момент и вовлечь учащихся в насыщенную интересную жизнь, деятельность коллектива, направленную на заботу о ближнем. Учителю необходимо осуществить работу на высоком эмоциональном уровне.

Содержательно патриотические чувства младшего школьника выражают субъективную значимость идентификации личностью себя с определенной страной, народом, культурой, природой на основе происхождения и похожести; включают эмоционально окрашенные представления (образы политических, этнокультурных, пейзажных явлений и предметов, собственных действий по отношению к Отечеству); проявляются в переживаниях, которые ориентируют субъекта на действия, приносящие благо Отечеству, на защиту своей Родины; выступают регуляторами конкретных действий в жизнедеятельности личности.

Наиболее эффективными формами работы по формированию патриотических чувств у младших школьников, на наш взгляд, являются такие, как беседы, экскурсии, игры, праздники, театральные постановки, встречи с выдающимися земляками, знакомства с достопримечательностями малой Родины. Они позволяют сформировать у учащихся представление об особенностях нашей страны, ее культуре, выработать правильные оценки и суждения о понятиях и поступках.

Только общие усилия школы и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты в воспитании патриотических чувств у младших школьников, что, в свою очередь, может стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию учащихся.

Е. Гладейчук

ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ

В странах Европы с каждым годом возрастает потребность в преподавателях со знанием нескольких иностранных языков, в том числе и русского. Наибольший спрос на преподавателей русского языка наблюдается в Чехии, Польше, Болгарии.

В настоящее время русский язык занимает третье место по популярности среди студентов, обучающихся иностранным языкам в Чешской Республике после первого английского и второго немецкого языков. Рост интереса к русскому языку обусловил повышенный спрос на учителей. Педагогические и гуманитарные факультеты учреждений высшего образования каждый год выпускают учителей русского языка, однако далеко не все остаются в сфере образования. Причины такой ситуации заключаются в невысокой социальной престижности педагогической профессии и ее недостаточной финансово-экономической составляющей. Более того, директора некоторых школ не хотят при введении нового предмета пополнять педагогический состав своих школ малоопытными молодыми выпускниками учреждений высшего образования. Сегодня наблюдается тенденция, когда бывшие преподаватели-русисты, которые после 1989 года переключились на преподавание иных предметов (часто другому иностранному языку), вновь начинают обучать русскому языку. Подобный подход не всегда оправдывает себя. Большой временной перерыв в преподавании русского языка отрицательно сказывается на качестве обучения. Преподаватели слабо учитывают социально-политические, экономические и культурные российские реалии, влияющие на содержательно-тематическую структуру урока, недостаточно используют современные технологии, не включают дискуссию как метод обучения, остается в стороне и лингвострановедческий аспект.

В Польше одним из центров подготовки учителей русского языка является Институт русистики Варшавского университета, который ведет обучение по системе 3 (бакалавриат) + 2 (магистратура). Выпускник бакалавриата должен владеть языковыми навыками устной и письменной речи в соответствии с требованиями, определенными для уровня С1 согласно Европейской системе уровней владения иностранными языками Совета Европы, выпускник магистратуры − на уровне С2. Начиная с учебного 2010–2011 года, в бакалавриат принимаются абитуриенты как владеющие, так и не владеющие русским языком («нулевой уровень»). Образовательная программа Института русистики постоянно расширяется и обогащается. Ряд изменений вводится под влиянием рынка труда, на котором востребованы как учителя русского языка, так и переводчики. У студентов есть возможность пройти частичное обучение в вузах Евросоюза в рамках программы Erasmus, а также в университетах всего мира на основании договоров, подписанных Варшавским университетом.

Д. Давидович

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ В ИНТЕГРИРОВАННОМ КЛАССЕ

Интегрированный класс – форма организации образовательного процесса, при которой дети с отклонениями в развитии обучаются в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной школы. Дети в такие классы принимаются согласно постановлению комиссии, в которую входят сотрудники медицинских учреждений, психологи и учителя. Задача интегрированного обучения – устранить дискриминацию между детьми с нарушениями развития и здоровыми детьми.

Успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития способствует специально организованная воспитательная работа, проводимая во внеурочное время. В связи с этим должна быть создана программа коррекционно-развивающих занятий по социальной адаптации воспитанников, где они будут изучать темы природы, питания, одежды и обуви, здоровья, досуга и т.д. Это повысит активность детей на занятиях, разовьет желание освоить предлагаемый материал, чему-то научиться, дети начнут пытаться применять в повседневной жизни полученные знания и умения.

Также необходимо проводить беседы на темы, связанные с личной безопасностью учащихся, так как дети данной категории подвержены зависимому поведению. Развивающие занятия оформляются в виде занятий по психологии, которые имеют в своем содержании элементы сказок, искусства и творчества. Такие занятия чаще всего носят игровой характер. Кроме того, помещения должны быть с большим количеством игрушек, желательно с теми, которые стимулируют тактильные ощущения.

Для школьников интегрированного класса на регулярной основе должны быть организованы спортивные мероприятия, удовлетворяющие их потребность в отдыхе, движении, смене деятельности. Жизнь детского коллектива класса интеграции необходимо наполнять различными веселыми подвижными играми на переменах, гимнастическими и ритмическими упражнениями, эстафетами.

Семья и школа, учителя и родители, психологи и дефектологи, их тесное взаимодействие и взаимопонимание, взаимосвязь их общих усилий имеют огромное значение для школ, в которых есть класс интеграции. Работа учителя часто остается неэффективной, если он не находит активной помощи и постоянной поддержки со стороны родителей. Применяются различные виды работы с родителями: собрания с элементами консультаций, семинарские занятия, совместные воспитательные мероприятия.

Как результат, при правильной и регулярной воспитательной работе у детей с особенностями психофизического развития должно наблюдаться исправление или ослабление имеющихся физических и психологических нарушений, формирование позитивно ориентированной личности, легкость при освоении содержания образовательной программы.

А. Житникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последние годы информационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни каждого человека. С развитием цифровых компьютерных технологий в учебную практику школы также приходят новые средства, методы и подходы в обучении. Появление Интернета как еще одного мощного инструмента в образовании стимулирует желание ребят учиться, расширяет зону индивидуальной активности каждого ученика, увеличивает скорость подачи качественного материала в рамках одного урока.

Первый опыт учебной работы в информационном пространстве ребенок получает еще в начальной школе. И этот факт нельзя оставить без внимания. Так, в возрасте 6–10 лет для детей характерно наглядно-образное мышление. В этот период логическое мышление находится лишь на стадии развития. На основе этого факта можно сделать вывод, что аудиовизуальная информация будет наиболее подходящим вариантом. Применение большого количества иллюстративного материала позволяет в процессе восприятия новой информации задействовать не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. Мультимедийное сопровождение на уроках в начальной школе обеспечивает условия, в которых ребенок становится активным субъектом учебной деятельности.

При изучении китайского языка, при овладении различными видами речевой и неречевой деятельности существует тенденция использования современных информационных технологий, которые позволят учащимся младшего школьного возраста в полной мере овладеть необходимыми навыками. Так, например, визуальные средства целесообразно использовать на этапе освоения младшими школьниками письменности Китая и изучения социокультурных особенностей страны. Что касается аудитивных средств, то они незаменимы в процессе изучения фонетики. Использование различных обучающих программ представляется нам эффективным, т.к. обычно их интерфейс позволяет ребенку воспринимать материал как игру, а множество игровых ситуаций делает процесс обучения увлекательным для ребенка.

Интересным вариантом является использование 3D-книг на уроках китайского языка. Их особенность заключается в наличии специальных визуальных и звуковых эффектов, имитирующих перелистывание страниц, на которых могут быть размещены мультимедиа-объекты различных типов: графика, анимация, звуковое сопровождение, видео. Кроме того, для обучения китайскому языку младших школьников подойдут такие приложения, как *Quizlet, Kvisoft FlipBook Maker, LearnChinese, HelloChinese* и видеохостинг *YouTube*.

Таким образом, применение информационных технологий при обучении китайскому языку в начальной школе следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебного процесса.

И. Журавлева

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Профессиональное самоопределение – процесс развития индивидом своей позиции к профессиональной деятельности и возможности его осуществления путем сбалансирования индивидуальных и социально-профессиональных требований.

Поиск и выбор профессии, профессиональное самоопределение и становление, овладение профессией и в последующем достижение высоких результатов в профессиональном труде является сложным, долгосрочным, многоступенчатым и иногда противоречивым процессом. Порой для подростка это становится внутренней проблемой: масштаб выбора огромен, что осложняет задачу. Школьник стоит перед выбором деятельности, а уже на практике, во время самой деятельности, становится ясным, подходит она ему или нет.

Система профессионального самоопределения содержит несколько компонентов:

- побудительно-целевой компонент, обеспечивающий установку на профессиональное самоопределение и составляющий профессиональный интерес, основание самоутверждения, целедостижения, а также когнитивный интерес;
- умственно-содержательный компонент, который включает в себя представление о профессии, условие самосознания, наличие возможностей познавательной деятельности, индивидуальный опыт;
- познавательно-личностный компонент, храктеризующийся способностью к самодисциплине, постановкой цели и проявлением усилий для ее достижения, а также самокритикой.

Профессиональное самоопределение сегодня – комплексный и продолжительный процесс, который можно рассматривать с разных точек зрения:

- комплекс задач, которые социум ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна системно завершить за определенный период времени (социологический подход, обусловленный спросом общества);
- процесс принятия решений, благодаря чему личность налаживает и улучшает баланс своих предпочтений и склонностей, а также спрос нынешней структуры разделения труда в обществе (социально-психологический подход, предусматривающий пути сбалансирования интересов общества и возможностей личности);
- процесс становления самостоятельного образа жизни, элементом которого является профессиональная деятельность (дифференциально-психологический подход, опирающийся на особенности личности).

К. Коритько

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ БЕЛАРУСИ ГЛАЗАМИ ВЫПУСКНИКОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ШКОЛ

Во все времена профессия учителя была востребована обществом, государством. В то же время требования к учителю были неизменно высоки. Современное общество, с его растущим потоком информации и ее доступностью широким массам, благодаря различным гаджетам стало более критично к представителям педагогической профессии, которая в настоящее время приобрела массовый характер и во многом утратила свою уникальность. Это привело к снижению общественного престижа педагогической профессии, которую выбирает все меньше талантливых выпускников средних школ. В результате наблюдается отрицательный отбор педагогических кадров.

Что же собой представляет современный учитель отечественной школы с точки зрения своего профессионализма? Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели анкетирование среди студентов 1 и 2 курса факультета английского языка МГЛУ (n = 42), выпускников белорусских школ.

По результатам анкетирования, современный учитель белорусской школы – это прежде всего работник с большим объемом общественной нагрузки (74 %) и низкооплачиваемый работник с широким кругом обязанностей (59,5 %). При этом 45 % опрошенных студентов отнесли учителя к высоко квалифицированным специалистам, занимающимся преподавательской и воспитательной работой.

Анкетирование показало: по воспоминаниям студентов, если говорить о личностных качествах, учителя отечественных школ были требовательны к ученикам (66 %), трудолюбивы (45 %), ответственны (43 %) и коммуникабельны (43 %). Что касается профессиональных умений, то студенты отметили умения педагогов доступно преподносить учебный материал (45 %), выдвигать педагогические требования (43 %) и контролировать деятельность учащихся (40 %).

По мнению студентов, наибольшее негативное влияние на их учебные достижения оказали такие отрицательные качества педагогов, как несправедливость (62 %), необъективность в выставлении отметок (59,5 %), грубость (50 %) и стремление иметь любимчиков (50 %). В результате для 43 % респондентов общение с учителями было вынужденной мерой. Однако 50 % опрошенных студентов оценили свое общение со школьными учителями как дружеское и понимающее.

Таким образом, проведенное анкетирование показало, что современный учитель отечественной школы – это в основном квалифицированный специалист с большим объемом общественной нагрузки, низкой оплатой труда и широким кругом обязанностей, обладающий такими качествами, как требовательность, ответственность, трудолюбие и коммуникабельность. Он умеет доступно объяснять материал, требовать его усвоения и контролировать результаты, но оценивает их необъективно.

В. Николаевич

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Под *soft skills* («гибкими навыками») понимают комплекс универсальных компетенций, не связанных с конкретной предметной областью и отвечающих за успешное участие в рабочем процессе. В современном мире гибкие навыки вызывают большой интерес работодателей и являются важным требованием к специалистам любой отрасли. Целью нашего исследования является выявление наиболее важных для студентов переводческого факультета МГЛУ навыков в процессе формирования и развития профессиональных компетенций. Материалом исследования послужили материалы Интернета, научные статьи, посвященные подготовке обучающихся различных высших учебных заведений, письменный опрос студентов, а также опрос студентов в социальной сети ВКонтакте.

На первом этапе в рамках письменного анкетирования студентам было предложено перечислить не более десяти компетенций и качеств, которые, по их мнению, являются необходимыми для успешной работы переводчика. Поскольку информация о гибких навыках студентам не сообщалась, их ответы были спонтанными и свободными от каких-либо целенаправленно формируемых теорий. В результате анализа ответов обнаружилось, что среди названных студентами качеств значительно преобладали гибкие навыки, составившие 77 % от общего числа указанных респондентами компетенций. На втором этапе с помощью опроса в социальной сети ВКонтакте студентам было предложено выбрать из наиболее часто встречаемых в ответах компетенций те гибкие навыки, которыми важно обладать высококлассному специалисту. Опрос, в котором приняли участие 135 студентов переводческого факультета, предполагал возможность выбора нескольких вариантов из предложенных. В результате анализа ответов выяснилось, что студенты считают наиболее важными следующие компетенции: поиск и анализ информации (74 %), стрессоустойчивость (73 %), тайм-менеджмент (53 %), коммуникабельность (50 %) и креативное мышление (49 %).

Результаты проведенного исследования показывают важность развития гибких навыков у студентов переводческого факультета в процессе обучения в МГЛУ, в частности, необходимость своевременного формирования у студентов коммуникативных навыков, навыков самоорганизации и креативных навыков. Стоит отметить, что одним из способов формирования вышеуказанных компетенций является проекты, осуществляемые в рамках воспитательной работы вуза. Дальнейшее развитие студенческого самоуправления, поощрение участия во внеаудиторной деятельности (проектах студенческого совета, творческих конкурсах и др.), поддержка волонтерских студенческих инициатив, организация и проведение игр и квестов среди студентов будут способствовать формированию и развитию гибких навыков у студентов переводческого факультета.

Ю. Новик

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стресс рассматривается как адаптационный синдром – неспецифический ответ организма на предъявленные ему требования (Г. Селье). Стрессогенность профессиональной деятельности связана как с личными качествами работника, так и с профессиональной средой, которая во многом зависит от объекта труда. В педагогической профессии объектом и предметом труда выступает человек, поэтому педагоги часто подвергаются стрессу. Являясь интеллектуально-эмоциональной и коммуникативной, профессионально-педагогическая деятельность включает значительное количество стресс-факторов, вызванных конфликтами в общении с учащимися, коллегами и администрацией, а также специфичными условиями учительского труда (психофизические перегрузки на фоне монотонности работы и необходимости быстрого переключения в ее процессе).

Преодоление стресса в профессиональной деятельности учителя целесообразно осуществлять на телесном, эмоциональном, смысловом и поведенческом уровнях, что предполагает создание особых психолого-педагогических условий.

Так как каждая профессиональная ситуация может оказаться стрессовой для одного педагога и не вызвать стресса у другого, важным условием преодоления стресса выступает диагностика стрессоустойчивости личности учителя и его совладающего репертуара с целью выявления наиболее часто используемых копинг-стратегий и рефлексии их эффективности.

Так как монотонность труда и психоэмоциональные перегрузки приводят к истощению энергетических запасов учителя, для преодоления стресса полезна физическая активность и включение в оздоровительные мероприятия.

В целях профилактики стресса, вызванного нарушениями общения учителя с другими субъектами образовательного процесса, важным условием выступает повышение эмоциональной уравновешенности педагога путем снижения уровня беспокойства, тревожности, подавленности и апатии.

Для снятия стресса, вызванного разочарованием в профессии, желанием сменить ее, учителю важно переосмыслить свою профессиональную биографию, снять негативное отношение к работе путем реконструкции позитивного профессионального образа, разработать альтернативные сценарии дальнейшего личностного и профессионального роста.

Стресс, вызванный взаимодействием с учащимися, целесообразно преодолевать путем устранения стереотипов профессионального поведения, освоения новых адаптивных технологий, методов и форм работы.

Педагогу важно осознавать, что постоянное пребывание в состоянии стресса может привести к появлению профессиональных деформаций, эмоциональному выгоранию и другим психосоматическим расстройствам.

М. Орсич

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Здоровье является неотъемлемой частью жизни, базовой ценностью и условием полноценного психического, физического и социального развития ребенка. Учащиеся старшего школьного возраста подвержены многим факторам, влияние которых может значительно ухудшить качество их здоровья. Среди этих факторов можно выделить повышенную учебную нагрузку, связанную с окончанием школы и предстоящими экзаменами, поступлением в учреждения высшего образования. Именно здесь такая технология, как тайм-менеджмент, может сыграть ключевую роль в сохранении здоровья школьников.

Тайм-менеджмент – это технология организации времени и повышения эффективности его использования. Владение основами данной технологии позволит старшим школьникам грамотно распределять время между учебой и отдыхом, ставить краткосрочные и долгосрочные цели, справляться со стрессом и расставлять приоритеты. Среди основных правил тайм-менеджмента можно отметить следующие техники:

1. Анализ дня, который необходим для того, чтобы определить, на что расходуется время. Г. А. Архангельский предложил технику под названием «Хронометраж», или «Snapshot of the day», которая подразумевает запись того, что вы делали каждые 1,5–2 часа. После этого следует оценить каждое действие (время потрачено эффективно; с пользой, но не оптимально или бесполезная трата времени), что поможет в дальнейшем скорректировать действия и сократить пустые временные траты.

2. Отдых – обязательная составляющая эффективного и продуктивного дня. Одна из методик тайм-менеджмента – «90 на 30», где 90 минут отводится на работу, а затем – полчаса на отдых. Потом цикл повторяется. Первые циклы отводятся на самые важные и сложные дела, а следующие – на менее важные.

3. Расстановка приоритетов или выполнение в первую очередь тех задач, которые являются наиболее значимыми (метод Эйзенхауэра). Данный метод позволяет структурировать все планы посредством составления таблицы из четырех подгрупп (срочные и важные; срочные, но не важные; несрочные, но важные; несрочные и не важные). Данная техника дает представление о полной картине и состоянии планов, дел и задач.

4. Метод «Съесть слона по частям». Его суть – разбить одну большую цель на маленькие подцели, в связи с чем поставленные задачи воспринимаются проще, но движение к цели уже есть. Пусть медленно, но верно.

Сегодня школьники проводят в учреждении образования большое количество времени. И именно школа может помочь старшим школьникам справиться с нагрузкой и стрессом путем проведения с ребятами дополнительных классных часов, тренингов и мероприятий по управлению временем, что в дальнейшем будет для них ценным и значимым навыком, который обеспечит высокую продуктивность деятельности и достижение целей.

М. Расинская

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – распространенное нейропсихологическое расстройство, которое проявляется в эмоциональной неустойчивости и агрессивности ребенка в раннем детстве и в дальнейшем может привести к трудностям в общении и поведении в семье и школе. Причинами СДВГ являются: генетические (наследственная предрасположенность); биологические (органические повреждения головного мозга во время беременности, родовые травмы); социально-психологические (микроклимат в семье, условия проживания, неправильное воспитание); химические токсины (алкоголь, никотин, наркотики и др.).

В процессе обучения признаками СДВГ могут быть импульсивные действия ребенка (не дослушав вопрос, выкрикивает ответ, перебивает других учащихся, без разрешения встает с места и ходит по классу, не может сам организовать и завершить работу, плохо читает, неряшливо пишет, допускает ошибки из-за невнимательности, не склонен прислушиваться к советам взрослых). Двигательная расторможенность детей с СДВГ проявляется в том, что они постоянно бегают, прыгают, пытаются куда-то залезть. При этом трудности удержания равновесия и недостаточность зрительно-пространственной координации приводят их к моторной неловкости и повышают риск травматизма.

Данные поведенческие реакции характерны для учащихся с СДВГ, но не позволяют однозначно утверждать о наличии расстройства, так как постановку диагноза осуществляет только врач на основе комплексного исследования. В то же время учитель должен уметь подбирать адекватные методики обучения, чтобы ученик с СДВГ мог осваивать общеобразовательные предметы на уроках на схожем со своими сверстниками уровне, продвигаясь вперед в своем развитии и не препятствуя продвижению других. Так, при обучении младших школьников важно посадить ребенка с СДВГ за первую парту, вводить новый материал преимущественно в начале урока, в середине урока проводить зарядку, давать четкие и короткие инструкции по выполнению заданий, стимулировать только положительную мотивацию посредством похвалы за конкретные достижения.

Педагогу важно информировать родителей об организации работы ребенка с СДВГ дома. Родителям следует находиться рядом с ребенком во время выполнения заданий, повторять пройденный в классе материал, поощрять чтение вслух и рассказывание историй, проводить энергичную зарядку.

Дети с СДВГ, не получающие лечения и коррекции, в подростковом возрасте могут приобрести провокационное, враждебное, вызывающее поведение, игнорирующее просьбы и правила взрослых. Поэтому важнейшей социальной миссией педагога является помощь в выявлении и коррекции СДВГ у детей в образовательном процессе.

А. Рудович

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из составляющих духовной жизни человека является его эстетическая культура, которая определяется уровнем развития сознания, способностью личности создавать, преобразовывать окружающий мир по законам красоты. Очень важно запустить процесс формирования эстетической культуры как можно раньше. Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных периодов школьного детства. Именно в этом возрасте должен быть заложен фундамент для формирования и дальнейшего развития эстетической культуры личности.

Уроки иностранного языка в начальной школе дают неисчерпаемые возможности для формирования эстетической культуры младшего школьника. Эстетика проникает во все области деятельности ребенка, в том числе и речевую. Данная деятельность включает в себя чтение, говорение, письмо, аудирование. В ходе работы над этими видами деятельности формируются эстетический вкус, умения и навыки эстетической деятельности, эстетическое восприятие, эстетические оценочные суждения, знания и потребности.

Стоит отметить, что формированию эстетической культуры младших школьников способствует знание учащимися культурной составляющей страны изучаемого языка. Так, например, на уроках английского языка школьники знакомятся с национальными традициями Великобритании. Именно англичане свято хранят свои традиции во всех сферах жизни: начиная от еды и праздников, заканчивая любовью к животным и природе.

Одной из значимых традиций для британцев является празднование Рождества, Нового года, Пасхи, Хэллоуина. Так, например, на уроках английского языка можно познакомить детей с деталями празднования Рождества не только путем изучения соответствующей лексики, но и через творческую деятельность, которая может быть осуществлена в виде создания украшений (гирлянды, игрушки) и символов (декорирование свечей, изготовление рождественских венков, украшенных плющом и остролистом), приготовления угощений (сладости, имбирное печенье) и подарков. Идентичную деятельность можно осуществлять в отношении любого другого праздника. Все это, помимо ознакомления с традициями страны, будет способствовать также формированию эстетических навыков и вкусов младших школьников.

Еще одной известной традицией является английское чаепитие – знаменитый английский *5 o'clock tea*. Подобное чаепитие можно устроить на внеклассном мероприятии по английскому языку, где, помимо ознакомления с данной традицией, ученикам будет дана возможность самим выступить в роли организаторов (сервировка стола) и экспертов чая (создание собственных рецептов).

Таким образом, национальные традиции Великобритании предоставляют неограниченные возможности не только для изучения языка и культуры страны, но и для формирования эстетической культуры младших школьников.

Е. Саевич

ПОКОЛЕНИЕ Z И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: КАК УЧИТЬ СОВРЕМЕННУЮ МОЛОДЕЖЬ?

Результативность образовательного процесса во многом определяется тем, насколько взаимодействие педагога и обучающегося построено на основе общих целей и способов их достижения с учетом особенностей обоих субъектов. К примеру, зная специфику восприятия информации, убеждения, ценности, привычки поведения обучающихся, педагог может найти стимулы, которые станут ключом к эффективному обучению.

В поиске таких стимулов педагогика обратилась к теории поколений, разработанной У. Штраусом и Н. Хоувом и получившей популярность в экономической отрасли, а затем и в образовании. В основу теории поколений положен факт, что системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются, так как они формируются не только в процессе семейного воспитания, но и под влиянием экономических, технологических и политических факторов. Авторы теории определяют поколение как совокупность всех людей, рожденных в промежуток времени около 20 лет, т.е. одну фазу жизни: детство, молодость, средний возраст и старость.

Поколение нынешних школьников и студентов, родившихся, начиная с 2004 г., принято называть поколением Z («хоумлендеры», «зеты», «зумеры», «дети индиго»). Оно характеризуется социальной открытостью, т.е. предпочитает общение вместо переписки, хочет встречаться или разговаривать по видеосвязи. Поэтому в обучении представителей поколения Z следует применять технологии, основанные на социальных инструментах и коллаборациях (например, организовывать удаленную работу над групповыми проектами).

Поколение Z живет в цифровом мире, где приложения постоянно обновляются, а новости сменяются ежеминутно. Для них характерна многозадачность, т.е. распределение внимания одновременно между несколькими задачами. Поэтому в обучении предпочтительны интерактивные занятия: круглый стол, мозговой штурм, деловые игры, совместный анализ конкретных ситуаций, мастер-классы.

Поколение Z привыкло общаться с помощью картинок и эмоджи, лучше воспринимая визуальную информацию. Поэтому текстовую информацию в процессе обучения важно сочетать с инфографикой, яркими иллюстрациями, схемами, видеофрагментами, созвучными по смыслу с текстом и позволяющими концентрироваться на его главном содержании. При этом молодежь Z нуждается в постоянном стимулировании и вознаграждении, что повышает роль игры в процессе обучения, способной захватить внимание и усилить мотивацию.

Так как Интернет сделал поколение Z практически независимым от взрослых в получении знаний, для успешного педагогического взаимодействия с современной молодежью следует не просто учитывать ее особенности, но и менять сами принципы построения образовательных отношений.

В. Свирид

ДОМАШНЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЗА РУБЕЖОМ: ПРИЧИНЫ ВЫБОРА И ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Когда традиционные формы получения общего среднего образования вступают в противоречие с запросами обучающихся и их законных представителей, усиливается интерес к альтернативным способам получения образования, в том числе к домашнему обучению (ДО) как форме общеобразовательной подготовки в условиях семьи. Наибольшее распространение ДО получило в США (до 8 % учащихся), где оно не только законодательно закреплено во всех штатах, но и получило научное обоснование. В условиях введения карантинных мир в связи с пандемией коронавируса COVID-19 ДО легализовано и численно расширяется во многих странах Европы (Австрия, Бельгия, Дания, Финляндия, Франция, Чехия), Азии (Индия), а также в Австралии.

Анализ причин выбора домашнего обучения школьников за рубежом показывает, что они носят преимущественно личный характер, так как каждая семья принимает решение самостоятельно. Вместе с тем можно выделить наиболее распространенные факторы выбора: медицинские (особенности здоровья детей, препятствующие посещению школы), социальные (частая смена места жительства, проживание в удаленных районах, религиозные убеждения, желание укрепить внутрисемейные связи), психофизиологические (риски безопасности образовательной среды, давление со стороны педагогов и сверстников), педагогические (использование альтернативных методик обучения, желание высвободить время для занятий детей по интересам), эргономические (возможность индивидуального графика и темпа обучения с использованием подходящего оборудования).

Исследователи выделяют два вида трудностей, с которыми сталкиваются родители, практикующие ДО школьников: формальные (трудности организации обучения в домашних условиях, отсутствие у родителей необходимой психолого-педагогической компетентности и адекватных образовательных ресурсов, а также административные проблемы при переходе и реализации ДО) и психологические (непонимание со стороны окружения, трудности перестройки взаимоотношений родителей с ребенком, недостаток общения со сверстниками).

Очевидно, что специфика ДО школьников предполагает создание особых педагогических условий для его обеспечения в системе общего среднего образования. Так, на государственном уровне важно принятие законов, регулирующих статус ДО; создание организаций по защите прав участников процесса ДО; материальная поддержка семей, практикующих ДО, и разработка образовательных онлайн-платформ в помощь обучающимся вне школы. На уровне отдельных образовательных учреждений следует предложить ресурсную поддержку родителей в процессе ДО в виде учебных материалов и/или оборудования, а также методической помощи со стороны компетентных педагогов.

А. Сидорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном мире объем информации увеличивается лавинообразно, и во всех сферах деятельности, от научной до домохозяйств, все большее значение приобретают информационные ресурсы наряду с природными, материальными, трудовыми. Современное поколение свободно ориентируется в информационных ресурсах и нередко задается вопросом, надо ли человечеству что-то запоминать, если можно просто сказать: «Okey Google»? В результате система образования столкнулась с вызовом: как поставить на службу образовательному процессу современные ИКТ и ресурсы?

Внезапная пандемия коронавируса стала естественным толчком для ускорения внедрения информационных ресурсов благодаря вынужденному переходу к дистанционному обучению. Результаты реализации данного формата оказались неоднозначными. Для учителей переход к дистанционному образованию стал профессиональным вызовом в силу трудностей технического и организационного характера, а ученики столкнулись с проблемой самоорганизации учебной деятельности, самомотивации учения и использования информационных ресурсов в образовательных целях.

Мониторинг информационной культуры учащихся, проведенный по приказу Министра образования РБ № 695 от 17.09.2018, показал, что культура использования ресурсов Интернета у современных подростков формируется в основном стихийно. Познание школьниками окружающего мира посредством Интернета превращается в бессистемный, не контролируемый учителем процесс с непредсказуемыми результатами, которые могут носить негативный характер для школьника как формирующейся личности.

Для эффективного использования информационных ресурсов в образовательном процессе педагогу целесообразно самому уметь ориентироваться в Сети, владеть информацией о ресурсах, пригодных для учебного познания, чтобы вовремя отсылать к ним учащихся, а также быть компетентным в создании собственных учебных сетевых ресурсов в соответствии с возрастными особенностями обучающихся и принципами обучения. Начиная с 5–6 класса, важно целенаправленно обучать школьников приемам поиска информации в Сети, ее отбора из надежных источников и критического анализа.

Превращение сетевых ресурсов в основной источник информации для современной молодежи – свершившийся факт. Поэтому формирование информационной культуры обучающихся превращается в насущную задачу педагогического сообщества, решение которой лежит на стыке педагогической теории и практики.

К. Смирнова

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Вынужденный переход к дистанционному обучению (ДО) во многих странах мира в период пандемии коронавируса позволил получить уникальный опыт, анализ и обобщение которого помогают определить возможности и ограничения данной формы обучения в системе общего среднего образования.

Учитывая преимущества в преодолении пространства и времени, обеспечивающие индивидуальный график и темп обучения на фоне широкой доступности удаленных образовательных ресурсов и оперативной обратной связи, ДО может выступать самостоятельной формой получения общего среднего образования для одаренных учащихся и особенно для тех из них, кто активно занимается в сфере дополнительного образования (спорт, различные виды творчества). ДО имеет преимущества для учащихся, не имеющих возможности посещать школу из-за большого расстояния между местом жительства и учреждением образования либо для тех из них, чьи родители вынуждены часто менять место жительства из-за работы. Постоянная смена учреждений образования в случае очного обучения вызывает у таких школьников адаптационные трудности.

Однако наряду с преимуществами вынужденный переход всех учащихся на ДО обнаружил ряд ограничений в его повсеместном использовании, связанных с возрастными особенностями школьников. В отличие от очного обучения ДО предполагает большую самостоятельность, настойчивость и мотивированность обучающихся. В этом смысле младший школьный возраст обладает наименьшим потенциалом, так как у детей еще не сформирована культура учебного труда, а отсутствие непосредственного контакта с учителем и сверстниками снижает воспитательное влияние процесса обучения. Тем самым, ДО оказывает негативный эффект на социализацию школьников, что значимо в подростковом возрасте, когда потребность в общении реализуется в группе сверстников, а нравственные принципы неустойчивы и требуют поддержки извне. В старшем школьном возрасте ученики характеризуются готовностью к значительным физическим и умственным нагрузкам, но формирование мировоззрения как возрастного новообразования предполагает живое дискуссионное общение.

При организации ДО используются преимущественно цифровые технологии, что оказывает негативное воздействие на интеллектуальную деятельность детей, формируя навык симультанного восприятия.

Таким образом, ДО может использоваться как основная форма получения общего среднего образования для отдельных категорий учащихся и в чрезвычайных условиях. Педагогически целесообразно сочетание очной и дистанционной форм получения общего среднего образования, где доля ДО при необходимости может увеличиваться пропорционально возрасту школьников.

Е. Хохлова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сегодня образовательная система столкнулась с рядом принципиально новых проблем, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования в соответствии с мировыми требованиями, формирование всесторонне и гармонично развитого поколения с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося, а также повышение мотивации к обучению у подрастающего поколения.

Для решения поставленных задач в учебно-образовательный процесс стали внедрять достижения научно-технического прогресса, а именно информационные технологии. Не стал исключением учебный предмет «Иностранный язык», в обучении которого выделяют три модели использования данных технологий, а именно: интегрированное, комбинированное и дистанционное обучение.

Список средств информационных технологий в обучении языку достаточно широк: информационно-поисковые и контролирующие программные средства, мультимедийные обучающие курсы и электронные учебники, тренажеры. Их можно применять для выполнения учебных задач как на уроке английского языка, так и во внеурочное время; как для групповой работы, так и для индивидуальной, экономя не только силы, но и время.

Экспериментально доказано, что использование информационных технологий приводит к повышению учебной мотивации за счет предъявления мультимедийных материалов. Среди преимуществ использования данных технологий при изучении иностранного языка выделяют: ускорение процесса поиска и актуализации необходимой информации; возможность индивидуализации и дифференциации обучения; безбарьерное сотрудничество и коммуникацию в режиме реального времени со сверстниками по всему миру; осуществление автоматизированного контроля с диагностикой ошибок; доступ к новым возможностям для творчества.

Стоит отметить, что «ядром» обучения в старшей школе является не информированность учащегося, а умение использовать новые технологии, имеющие доступ к любым видам информации, в учебном процессе. К сожалению, многие старшеклассники, проводя большую часть времени в социальных сетях, просматривают видеоролики развлекательного характера, играют в компьютерные игры и т.д. Некоторые не хотят самостоятельно решать учебные задачи, а ищут готовый ответ на просторах Интернета, а затем, копируя результат чужой работы, выдают его за свой.

Решение существующих проблем кроется в рациональном, контролируемом использовании информационных технологий. Необходимо научить учащихся использовать компьютер как средство для помощи в учебном процессе, показав функции виртуального помощника.

А. Шестаков

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Проблема терпимости волновала людей на протяжении многих веков и остается актуальной в настоящее время. Эволюция самого понятия *толерантность* происходит наряду с каждым этапом развития как самого мира, так и общества. Сегодняшняя эпоха характеризуется началом глобализации, процесса тесного сотрудничества стран между собой в различных сферах деятельности, в том числе и в системе образования.

Под *толерантностью* мы понимаем уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Основная задача в развитии толерантных отношений заключается в повышении коммуникативной компетентности школьников, готовности к открытому диалогу, а также в формировании оптимальных условий для самовыражения, развития культуры достоинства и терпимости по отношению к окружающим. Возрастные особенности являются критерием подбора педагогом эффективных путей по формированию толерантности. В возрасте 6–10 лет лучшими способами формирования толерантного отношения являются проведение занятий в игровой форме и организация кружков. В средней школе педагогу приходится труднее всего, так как в этот период у детей происходят кардинальные изменения за счет гормональной перестройки организма. Еще одними особенностями возрастного периода 11–15 лет являются выражение собственного «я», заинтересованность в одной или нескольких субкультурах или подражание какой-либо знаменитости, перенимается не только имидж, но и манера поведения кумира. В работе по формированию толерантности с таким контингентом педагогу стоит воспользоваться как школьной, так и внешкольной деятельностью, например, организовывать тематические вечера и концерты. Что касаемо старшей школы, то она охватывает возрастной период 16–17 лет. При работе со старшеклассниками нужно учитывать тот факт, что они уже являются сформировавшимися личностями, у которых установился эмоциональный баланс. Главными целями в этот период молодые люди считают успешную сдачу школьных экзаменов, поступление в выбранные ими учреждения высшего образования, поэтому у них преобладают такие качества, как сдержанность и концентрация на достижении поставленной цели. Для успешной работы по формированию и подкреплению толерантности наставникам следует использовать в профессиональной деятельности такие формы работы, как конференции, диспуты, круглые столы и т.п. Это обусловлено тем, что в данном возрасте молодые люди считают себя готовыми вступать в споры, оперировать фактами, информацией, которую они уже могут глубоко проанализировать и сделать свои умозаключения, подкрепляя их конкретными примерами, а также желанием заявить о своей индивидуальности.

Д. Якубёнок

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ МАЛЬЧИКОВ

На современном этапе развития педагогики одним из методологических подходов к воспитанию школьников является гендерный подход, который направлен на то, чтобы подготовить мальчиков и девочек к выполнению будущей социальной роли мужчины и женщины. Часто родители и педагоги забывают, что девочки и мальчики по-разному видят, слышат, осязают, различно воспринимают пространство и ориентируются в нем, а главное – по-разному осмысливают все то, с чем сталкиваются в этом мире.

Считается, что девочки и женщины испытывают большее давление из-за гендерных стереотипов. Однако мужчины также с самого раннего детства переживают стресс из-за социального давления.

Всем знакома фраза в адрес маленьких мальчиков: «Не плачь, а то как девочка». Во-первых, такая формулировка порождает сомнения и непонимание у мальчика, констатирует абсурдную установку, что плакать имеют право только представительницы женского пола. Сразу очевидна искусственная граница, не помогающая в гендерном самоопределении, а обостряющая возможные межгендерные конфликты. Во-вторых, с детства у мужчин укрепляется в сознании ложный факт, что выражать эмоции стыдно и неправильно. Важно объяснять мальчикам, что слезы не признак слабости, а способ организма очищаться от негатива, грусти или других тяжелых и неприятных чувств, и нельзя препятствовать выходу этих эмоций наружу. Результат порицания такого способа избавления от негатива – сломленные и закомплексованные мужчины, которые привыкли бояться своих эмоций и не умеют здорово реагировать ни на положительные события, ни на огорчающие.

От мальчиков с самого детства требуют проявления слепой силы: не реагировать на трогательные моменты, не проявлять нежность. Причем это давление осуществляется не только со стороны родителей и педагогов, но и со стороны сверстников. Мальчики стыдят друг друга за проявление чувств. Как результат, подавленные эмоции и слезы приводят к стрессу, к тому, что повзрослевший мальчик не умеет выстраивать доверительные отношения, становится «холоден душой», ему трудно выразить чувства к другому человеку, а значит, он будет несчастлив в личной жизни.

Становится очевидным, что осознание детьми гендерной идентичности не происходит само по себе. Понятие принадлежности к тому или иному полу у ребенка формируется благодаря воспитанию, которое он получает в семье и образовательном учреждении. Гендерная компетентность педагога состоит в том, чтобы грамотно регулировать взаимоотношения мальчиков между собой и с девочками, правильно и адекватно реагировать в острых ситуациях в ходе гендерной социализации. Педагог должен и может быть проводником гендерной и половой культуры учащихся, ему следует обеспечить их успешное гендерное взаимодействие и не забывать об особенностях не только пола, но и личности в контексте этих отношений.

В. Давыдова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

На сегодняшний день отмечается появление большого количества различных электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и их широкое применение в процессе обучения иностранным языкам.

Для обучения иноязычной грамматике можно выделить следующие типы и виды ЭОР: мультимедийные, локальные, сетевые, электронные ресурсы комбинированного пользования, текстографические и т.д. К ним относятся электронные учебные пособия, которые дополняют или заменяют учебники; электронные тренажеры, направленные на формирование или совершенствование лексико-грамматических навыков и развитие умений речевой деятельности.

Конструктивные ЭОР разрабатываются самим учителем на основе предлагаемых шаблонов. К ним относятся, прежде всего, демонстрационные программные средства *Power Point, Prezi.* Они могут предъявляться на интерактивной доске, которая играет большую роль в активизации познавательной деятельности учащихся. Например, грамматические таблицы для наглядного введения грамматического материала помогают закрепить и отработать его употребление в речевых конструкциях, отображенных на доске.

При обучении грамматике ЭОР обеспечивают наглядность представления изучаемого материала; комплексное воздействие на восприятие учащегося путем использования звука, мультипликации, видео; быструю обратную связь (например, реакцию компьютера на правильный или неправильный ответ); индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Примером ЭОР является *Kahoot* – популярная обучающая платформа для проведения образовательных игр, создания разного рода тестов и викторин, которую можно использовать как через веб-браузер, так и через мобильное приложение. Выделяют 2 основных режима: режим *Study* и режим *Play*. Первый режим в большей степени ориентирован на самостоятельное обучение. В свою очередь он состоит из 3 этапов: *flashcards, practice* и *test yourself.* Второй режим подходит для соревновательных игр и состоит из 2 разделов: *challenge* и *host live*.

Таким образом, при использовании электронных образовательных ресурсов учащимся будет гораздо легче запоминать и применять новые правила, различные грамматические конструкции, выполнять упражнения и с удовольствием общаться на иностранном языке.

О. Лисакович

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Методически правильно построенный урок с использованием мультимедийной презентации способствует повышению мотивации и активности учащихся, их познавательного интереса, созданию атмосферы успеха и увлеченности, вследствие чего повышается эффективность овладения учебным материалом.

За счет расширенных функциональных возможностей мультимедийные презентации обладают рядом преимуществ: сочетание разнообразной текстовой, аудио- и видеонаглядности; более наглядное представление учебного материала; использование отдельных слайдов в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы, коллажи); управление и активизация внимания учащихся за счет эффектов анимации и гиперссылок; экономия учебного времени (высокая плотность урока).

Также следует отметить, что в процессе использования мультимедийных презентаций принцип наглядности преобразовывается в принцип гипермедийной наглядности, что особенно важно при ознакомлении с новой лексикой, так как изображения на мониторе способствуют укреплению ассоциативных связей между словом и предметом. Главным преимуществом мультимедийной презентации на данном этапе является практичность и эффективность, так как учитель не всегда имеет возможность принести в школу все необходимые ему предметы, их наглядное изображение требует затрат средств и времени.

К недостаткам и проблемам применения мультимедийной презентации на уроках можно отнести: рассеивание внимания при большом объеме одновременно предъявляемой информации разных типов, в результате чего нарушается целостность усвоения учебного материала; недостаточный уровень интерактивности мультимедийных средств или их избыток; недостаточный уровень владения компьютерными технологиями учителем и учащимися; адаптация учебного материала под особенности учащихся за счет интерактивности; недостаточные доступность и удобство использования мультимедийных материалов по сравнению с бумажными носителями учебной информации.

Кроме того, чрезмерное и неоправданное использование компьютерной техники негативно влияет на здоровье всех участников образовательного процесса.

Однако главной проблемой является нарушение дидактических и методических условий применения мультимедийной презентации, что приводит к нарушению целостности учебного процесса и неэффективности использования данного приема.

К. Насекайло

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

(3-я ступень образования, немецкий язык)

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, главной целью которой является выражение мыслей, передача информации в устной форме.

В психологической литературе отмечается, что по сравнению с диалогической речью монологическая речь является более сложной и трудной.

Обучение монологической речи осуществляется в процессе работы с печатным текстом, на ситуативной основе и с использованием аутентичного образца монологического сообщения.

Видео заключает в себе зрительные образы и аудиоматериал, что делает овладение иностранным языком эффективным и легким. Видео может использоваться как для ознакомления с новым учебным материалом, так и для его тренировки или применения.

Существуют несколько видов видео: драматические сериалы, мыльные оперы, комедии положений, клипы, небольшие пьесы шутливого содержания, документальные и обучающие фильмы, новости, ток-шоу, спортивные программы и реклама.

Видео выполняет разные функции в обучении монологической речи. Были выявлены следующие:

1. Информационная – видео является источником информации для обучения монологической речи;
2. Мотивационная – при отборе видеоматериала необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся получали удовлетворение от видео не только через понимание языка, а также благодаря интересному сюжету;
3. Моделирующая – позволяет наглядно представить множество ситуаций, демонстрирующих естественное общение, создавая модель языка;
4. Иллюстративная – состоит в демонстрации учащимся примеров реализации языкового материала на практике;
5. Развивающая – способствует развитию умений монологической речи, развитию творческой деятельности, которая характеризуется переносом знаний и умений в новую ситуацию;
6. Воспитательная функция аутентичных видеоматериалов обеспечивает постижение другой культуры, способствуя интеграции различных социумов, все более активному диалогу культур.

Аутентичные видеоматериалы эффективны при обучении монологической речи, так как способствуют непроизвольному запоминанию материала, обусловленному эмоциональным сопереживанием происходящему на экране; позволяют разнообразить приемы обучения; создают зрительную или зрительно-слуховую опору в процессе презентации речевых образцов.

К. Подгайская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ АРГУМЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В возрастной психологии возраст учащихся старших классов относят к периоду юношества. Старший школьный возраст – благоприятный период для развития психических познавательных процессов, под которыми понимают динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений.

Прежде всего наблюдаются значительные изменения в памяти. В ее развитии заметно увеличивается роль отвлеченного словесно-логического, смыслового запоминания. Мыслительная деятельность учащихся старших классов отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, нарастающей тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать свои мысли. Также в этот период происходят изменения, касающиеся внимания: с одной стороны, увеличивается его объем, с другой – оно становится более избирательным. Речь старших школьников более богата на лексическом уровне, более гибкая по интонации. Воображение учащихся старших классов характеризуется существенным развитием самоконтроля.

Важный момент, по мнению методистов, связан с самоопределением – изменением учебной мотивации. Старшеклассники начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку для будущей профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению. Старшие школьники уже могут более уверенно высказывать свои точки зрения, их можно обучить аргументировать свои суждения и предоставлять доказательства. При обучении аргументации важно учитывать такую особенность интеллектуального развития в юношестве, как тягу к обобщениям, упорядочиванию, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Стоит отметить, что старшеклассники чаще задаются вопросом «почему?», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна.

В рамках современного подхода к обучению иностранным языкам особое значение получают образовательные технологии и методы, направленные на формирование коммуникативных способностей. Дебат-технология относится к числу наиболее эффективных приемов для достижения успешного речевого взаимодействия между коммуникантами. Также дебаты позволяют рассмотреть и обсудить актуальные проблемы современности. Более того, дебат-технология формирует у учащихся все четыре основных языковых коммуникативных умения.

ПСИХОЛОГИЯ

О. Аникина

РОЛЬ ОСОЗНАННОСТИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Развитие эмоциональной культуры является важной задачей. Человек в современном мире испытывает большую эмоциональную нагрузку. Если он не владеет достаточными навыками понимания и управления эмоциями, это может привести к нежелательным последствиям как для отдельного человека, так и для общества в целом. На сегодняшний день в науке назрела проблема изучения возможности и способности человека к пониманию эмоций, т.е. того, как человек может распознавать свои и чужие эмоции, контролировать и идентифицировать их, понимать возможные причины и следствия возникновения эмоций.

Поскольку для развитого эмоционального интеллекта характерно понимание и осознание своих и чужих эмоций, была выдвинута гипотеза, утверждающая существование прямой зависимости уровня осознанности человека от уровня развитости его эмоционального интеллекта. Другими словами, люди с развитым эмоциональным интеллектом должны обладать высоким уровнем осознанности.

В ходе исследования использовался опросник Д. В. Люсина на определение уровня эмоционального интеллекта и пятифакторный опросник осознанности. Затем был проведен корреляционный анализ Спирмена. Проведенный анализ дает возможность установить наличие достаточно тесной взаимосвязи между осознанностью и эмоциональным интеллектом. Разные компоненты осознанности связаны преимущественно с интраперсональными (внутриличностными) компонентами, входящими в структуру эмоционального интеллекта (осведомленностью о своем эмоциональном состоянии и изменением своего состояния).

Шкалы пятифакторного опросника осознанности, оценивающие управление когнитивными процессами (наблюдение, описание), в большей степени связаны с осведомленностью о своем эмоциональном состоянии; шкалы, оценивающие установки по отношению к опыту (безоценочность, нереагирование), также в большей степени связаны с процессами регуляции своего эмоционального состояния.

Так, можно сделать вывод, что, безусловно, существует взаимосвязь между осознанностью и эмоциональным интеллектом.

Д. Белезеко

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Формирование мотивации учения в школьном возрасте справедливо считается одной из центральных проблем современной школы и делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний, их поиска, потребности в знаниях.

Было проведено исследование на базе ГУО «СШ № 49 г. Минска». В исследовании участвовали 30 человек – учащиеся 11 класса. Возраст испытуемых – 16, 18 лет. Из них 12 девушек и 18 юношей. В качестве методик исследования использовались: диагностика уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова), методика диагностики типа школьной мотивации, методика «Доминирующая мотивации подростков» (Н. В. Колюцкий, И. Ю. Кулагина), методика «Направленность на определение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова), методика изучения мотивации обучения старшеклассников.

Были изучены ведущие мотивы учебной деятельности. Выявлено, что только 20 % испытуемых имеют четкую учебную мотивацию. Такой же процент школьников, наоборот, не видит ничего хорошего в школьном обучении, а школу посещает только потому, что заставляют родители, есть боязнь всеобщего порицания и т.д. Из них 7 % учащихся проявляют открытый негативизм к школе. 60 % участников исследования не демонстрируют особых отклонений ни в ту, ни в другую сторону, т.е. держатся в «серединке» по успеваемости и ведущим мотивам учебной деятельности.

Примерно одинаковое количество учащихся (по 20 %) учатся из-за боязни наказания, а также ради социального одобрения (одноклассниками, учителями и родителями). Лишь небольшой процент учащихся (13 %) видит важность обучения для самореализации и саморазвития. 7 % учащихся учатся, потому что осознают социальную необходимость данного процесса.

Первое место в иерархии господствующих мотивов участников исследования принадлежит коммуникативным мотивам (33 %), в то время как меньше всего приходится на мотивы саморазвития и достижения (по 7 %).

Наиболее распространенными у старшеклассников являются учебные, позиционные, оценочные и игровые мотивы (по 20 %). В то же время на последнем месте стоят социальные мотивы.

Выявленные мотивы имеют различную природу и разнообразный характер, но, в целом, исследуемые учащиеся понимают, для чего они ходят в школу, зачем им необходим данный учебный и социальный опыт, а также осознают, что они могут сделать сейчас для собственного успешного будущего.

В. Белокурова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи между типом личности и ее локусом контроля. Под локусом контроля мы понимали склонность человека приписывать успех или неудачи в его жизни внешним обстоятельствам или собственным способностям.

Были отобраны следующие тесты: тест «Шкала локуса контроля» (Дж. Роттер), целью которого являлось определение уровня сформированности субъективного контроля, который позволяет оценить, в какой степени человек готов брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него, а также тест на определение типа личности каждого испытуемого. Участниками исследования выступили студентки 2 курса Минского государственного лингвистического университета.

Анализ полученных результатов выявил, что к экстернальному типу (тех, кто интерпретирует все происходящее в их жизни как зависящее не от них самих, а от каких-то других сил) относится 20 % испытуемых. Экстерналы эмоционально неустойчивы, склонны к неформальному общению и поведению, малообщительны, у них плохой самоконтроль и высокая напряженность. Так как экстерналы не чувствуют себя способными как-либо влиять на свою жизнь, контролировать развитие событий, они снимают с себя ответственность за все происходящее с собой. При установлении взаимосвязи типа личности и локуса контроля было выявлено, что среди экстерналов преобладают *активисты* (50 %), но есть также *борцы* (25 %) и *тренеры* (25 %). Испытуемых, принадлежащих к интернальному типу, оказалось соответственно 80 %. Интерналы – это люди, имеющие высокий уровень субъективного контроля и считающие, что большинство важных событий в их жизни зависит от их личностных качеств, таких как компетентность, целе-устремленность, уровень способностей и т.д. Среди испытуемых, принадлежащих к интернальному типу, преобладают *тренеры* (25 %), *развлекатели* (18,75 %), *командиры*, *борцы* и *консулы* (по 12,5 %), также выделяются *активисты*, *дельцы*, *ученые* (по 6,25 %).

На основании результатов двух тестирований была проведена оценка коэффициента ранговой корреляции Спирмена. $P = 0{,}377$. Для того, чтобы при уровне значимости α проверить нулевую гипотезу о равенстве нулю генерального коэффициента ранговой корреляции Спирмена, необходимо вычислить критическую точку. $T_{кр} = 0{,}53$. Поскольку $T_{кр} > p$, то коэффициент ранговой корреляции статистически не значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам не значимая. Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют об отсутствии значимой связи между типом личности и локусом ее контроля.

Е. Богачёва

ИМПУЛЬСИВНОСТЬ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В РЕШЕНИИ КОГНИТИВНЫХ ЗАДАЧ

Каждый человек обладает определенным набором индивидуальных характеристик, описывающих способы получения, обработки, хранения информации, а также взаимодействия с окружающим миром и другими людьми.

Когнитивные стили имеют долгую историю исследования в психологии, однако лишь недавно данная проблематика начала применяться непосредственно к человеческой деятельности. Под понятием *когнитивные стили* понимаются индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения. Восприятие реальности зависит от когнитивных стилей, и каждый стиль отвечает за определенный момент процесса принятия решений. Нами была выдвинута гипотеза о том, что скорость реакции при соотнесении текста на иностранном языке с предъявленной картинкой зависит от когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность». Для проверки данной гипотезы был проведен эксперимент, состоящий из 2 этапов. На первом этапе использовались 20 пар заранее приготовленных картинок с текстом на иностранном языке. Испытуемым необходимо было решить, соответствует ли предъявленная картинка тексту. На втором этапе эксперимента определялся когнитивный стиль испытуемого по методике «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана. Всего в исследовании приняли участие 5 студентов 4 курса факультета романских языков МГЛУ.

По итогам исследования выяснилось, что при выполнении первого этапа эксперимента испытуемые потратили в среднем 6,29 секунды на задание. Чем выше была отметка испытуемого по иностранному языку, тем большее количество правильных ответов он предложил. При выполнении заданий второго этапа испытуемым потребовалось в среднем 345 секунд, чтобы найти фигуру-эталон. Им было нелегко сфокусировать внимание, чтобы более внимательно рассмотреть картинки и выбрать подходящие.

Таким образом, можно заключить, что на скорость реакции испытуемых влияет уровень владения иностранным языком, в связи с чем когнитивный стиль оказывает меньшее влияние на принятие решения о соответствии текста картинке.

М. Горбачёва

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА АНТИЦИПАЦИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Проблема антиципации привлекает к себе пристальное внимание исследователей. Антиципация – это предвосхищение или предугадывание будущих событий в различных формах. Она рассматривается как познавательный психический процесс, который включает осознаваемые и неосознаваемые компоненты. Антиципация играет важную роль в восприятии и понимании художественного текста.

Проводя эмпирическое исследование, мы задавались вопросом, можно ли с помощью классической фортепианной музыки совершенствовать антиципацию содержания художественного текста?

В данном эксперименте приняли участие 42 студента в возрасте от 18 до 20 лет (7 юношей и 35 девушек). В качестве музыкальной стимуляции взято произведение С. В. Рахманинова «Прелюдия Соль минор, соч. 23, № 5». В качестве текстового материала для проведения эксперимента был использован отрывок из произведения С. М. Винокура «Где ты, мальчик?!». В этом произведении затрагиваются проблемы детско-родительских отношений, конфликтов и их разрешения. Участники эксперимента были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную. Студентам экспериментальной группы зачитывалась первая часть произведения, затем звучала музыка, после чего им предлагалось написать, как автор мог бы продолжить рассказ. Студенты контрольной группы писали возможное продолжение текста после паузы в тишине.

Критериями оценки успешности антиципации стали совпадения с авторским текстом в знаковом компоненте (по ключевым словам) и смысловой составляющей продолжений рассказов.

Среднее значение совпадений с авторским текстом в его продолжении на основе ключевых слов в экспериментальной группе составляет 9,91 %, в контрольной группе – 9,13 %. Таким образом, музыкальная стимуляция не оказала значительного влияния на знаковый компонент в структуре антиципации художественного текста.

Опираясь на процентное соотношение данных по смысловому компоненту, можно заключить, что среднее значение совпадения со смыслом оригинального текста в экспериментальной группе равно 33,33 %, а в контрольной группе – 23,8 %. Эти данные свидетельствуют об эффективности музыкального воздействия на смысловое наполнение при продолжении художественного текста.

Результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о значительном влиянии классической музыки на способность прогнозировать продолжение художественного текста в смысловом аспекте. Кроме того, музыкальный фрагмент простимулировал эмоциональность и творческое воображение студентов.

М. Королько

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Подростковый возраст – это период развития детей от 11–12 до 16 лет, отличающийся мощным подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой организма. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а, скорее, взрослый.

Современные подростки действительно отличаются от предыдущих поколений. Но это не означает, что они хуже или лучше. Просто другие. Проблемы и особенности современных подростков нужно учитывать при воспитании нового поколения.

С целью изучения личности современных подростков нами было проведено анкетирование. Для получения информации использовалась анкета, предполагавшая свободное изложение мнения каждым подростком. В анкетировании приняли участие 38 подростков СШ № 14 г. Барановичи, с 7 по 9 класс в возрасте от 13 до 16 лет.

Анкета содержала 13 вопросов, затрагивавших основные, по нашему мнению, проблемы подросткового возраста.

Анализ результатов анкетирования показал, что современных подростков больше всего волнует будущее, в том числе взрослая жизнь, поступление в университет, дружеские отношения.

Особую озабоченность вызывает тот факт, что 33 % опрошенных подростков не знают, где им могут оказать помощь. Причем многие респонденты отметили, что совсем не надеются на школьного психолога.

В качестве наиболее важных ценностей большинство опрошенных называли семью и друзей. Для некоторых подростков важными ценностями являются также свобода, творчество, знания.

Большая часть респондентов отметили, что подростку наиболее интересно свободное время проводить за компьютером или с друзьями.

52 % респондентов считают актуальной проблему жестокого отношения к подросткам. 44 % респондентов считают, что чаще всего жестокость по отношению к ним проявляют взрослые, а также одноклассники.

Достаточно неожиданным для нас оказалось то, что почти половина (51 %) опрошенных ответила, что их ничего не волнует. По нашему мнению, в контексте остальных ответов подобное заявление не выглядит искренним. Возможно, это защитная реакция.

На вопрос о том, что для них является главным в жизни, 53 % подростков назвали свободу, любовь, семью.

В качестве заключения следует отметить, что с современным подростком стоит познакомиться как с самостоятельной личностью, с человеком, который пока еще остро нуждается во взрослых.

А. Костикова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В традиционной классификации подростковый возраст – период жизни человека от 11–12 до 14–15 лет. Ни для кого не секрет, что это самый сложный этап в развитии ребенка, связанный с переходом от детства к юности, и его сложности вызваны как физиологическими, психологическими, так и социально-психологическими факторами.

Основная цель педагогов и психологов, работающих с подростками, – оказать им помощь в определении своих жизненных планов, в адаптации и социализации. Это, в свою очередь, требует знания психологических и физиологических особенностей данного периода, а также тех новых тенденций, которые происходят в жизни современных подростков и которые определяют особенности их активности.

В своем исследовании мы попытались выявить основные социально-психологические особенности современных белорусских подростков, опираясь на данные теста «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности», разработанного с учетом концепции мотивации Д. Макклелланда и включающего ряд шкал, характеризующих доминирующие личностные мотивы. В исследовании приняли участие 24 учащихся 9 класса средней школы № 207 г. Минска в возрасте 14–15 лет (из них 8 девушек и 16 юношей, соответственно 33 % и 67 %). У большинства испытуемых был выявлен средний уровень по шкалам «Достижение успеха» и «Тенденции к аффилиации», а также высокий уровень по шкале «Стремление к власти». В целом, эти данные говорят об умеренном стремлении добиться успеха (что, правда, не всегда сопровождается достаточными усилиями), о существенной потребности в самоутверждении и завоевании авторитета, а также умеренной потребности в общении и установлении социальных контактов, что достаточно закономерно для данного возрастного периода.

Характеристику мотивации современных подростков можно дополнить данными наших собственных наблюдений. В первую очередь, можно отметить свойственное подросткам стремление к высоким успехам при как можно более малых умственных и физических затратах. В частности, нами неоднократно было замечено, как учащиеся стремились либо избежать выполнения учебных поручений, либо сделать их посредственно, ожидая при этом высоких отметок от учителя. Можно обратить внимание и на желание подростков занимать лидирующие позиции, доказывая свою уникальность и превосходство. В целом же в ходе нашей работы с подростками мы обратили внимание то, что одним из ключевых мотивов в данном возрасте продолжает оставаться направленность на достижение авторитета в группе сверстников, что во многом и объясняет многие факты, полученные в ходе нашего исследования.

К. Лавда

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Поскольку устная речь играет ключевую роль в процессе изучения иностранных языков, важно выявить факторы, обусловливающие ее эффективное восприятие. В лабораторном эксперименте мы попытались определить, как особенности голоса людей, говорящих на разных языках, влияют на успешность понимания и запоминания сообщения (особенно в затрудненной речевой ситуации, когда происходит одновременное восприятие двух конфликтных устноречевых сообщений одинаковой громкости, произносимых дикторами разного пола).

Выборку составили 10 учащихся в возрасте 14–15 лет (5 мальчиков и 5 девочек), которым предлагалось прослушать в наушниках комбинированное устноречевое сообщение. В одном канале информация подавалась женским голосом, а в другом – мужским, причем сообщения каждого диктора были посвящены одной теме, но кардинально отличались с точки зрения позиции говорящего по отношению к излагаемой проблеме.

Анализ полученных экспериментальных данных выявил достаточно неоднозначные результаты в плане восприятия русскоязычных и англоязычных сообщений. У большинства участников эксперимента проявились явные предпочтения мужского либо женского голоса, и это предопределило их готовность воспринимать лишь сообщение, произнесенное этим голосом. Так, в случае англоязычного текста большинство участников эксперимента (70 %) удержали в памяти только смысловые единицы, произнесенные диктором-мужчиной, 20 % запомнили только информацию, произнесенную женщиной, и лишь 10 % воспроизвели смысловые единицы из обоих сообщений. В случае с русскоязычным текстом предпочтения в отношении мужского либо женского голоса разделились поровну (по 40 %), в то время как 20 % участников эксперимента запомнили часть информации из обоих сообщений. Учащиеся, которые фокусировались сугубо на женском голосе при прослушивании англоязычного текста, при прослушивании русскоязычного текста также фокусировались на женском голосе. Один испытуемый, который при восприятии англоязычной аудиозаписи воспринял фрагменты из обоих сообщений, таким же образом воспринял русскоязычное сообщение, хотя другой испытуемый, который сумел расслышать факты из обеих русскоязычных аудиозаписей, во время прослушивания английских текстов смог сфокусироваться только на мужском голосе.

Полученные экспериментальные данные дают основание считать восприятие устноречевых сообщений сложным, неоднородным процессом, в котором важную роль играют физиологические и социальные характеристики как говорящего, так и слушающего.

В. Плотницкая

ДИНАМИКА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ

Творческие способности представляют собой не просто совокупность компонентов, имеет также значение динамика их взаимодействия. Для продуктивного творчества важен ассоциативный стиль мышления, способность думать самостоятельно и продуцировать новые идеи на основе сочетания имеющихся фактов.

Ассоциативное мышление является одним из компонентов творческих способностей, обеспечивающих творческую деятельность человека, в рамках которой происходит создание нового, что обеспечивает определенный путь эволюции и развития конкретного человека в частности и всего человечества в общем.

С целью выявления влияния музыкальной стимуляции на творческие способности студентов было проведено исследование. В эксперименте приняли участие 43 человека, студенты факультета английского языка МГЛУ. В качестве стимульного материала выступал тест С. Медника. Суть заданий заключалась в том, что к триаде слов нужно было придумать четвертое, которое составляло бы с каждым из трех слов-стимулов осмысленное словосочетание. При этом нужно было постараться придумать такой вариант, который будет редким, оригинальным.

В экспериментальной группе испытуемым предлагалось выполнить сначала 10 заданий. Первое задание было тренировочным. Затем следовала музыкальная стимуляция. То есть включалась композиция В. А. Моцарта «Маленькая ночная серенада». Затем выполнялась вторая часть эксперимента (остальные 9 пунктов задания). Баллы за первую тройку слов «громкая, правда, медленно» не учитывались, чтобы в первой и во второй серии было одинаковое количество триад.

Результаты исследования показали, что после музыкальной стимуляции ассоциативное мышление и проявление творческих способностей по параметру оригинальности вербальных ассоциаций активизировалось у значительного числа студентов. Так, в случае со стандартными ассоциациями, показатели увеличились у 90,9 % студентов, в случае с отдаленными ассоциациями – у 86,4 % студентов. Данные показатели являются достаточно высокими, чтобы сделать вывод о том, что музыкальная стимуляция оказывает положительное влияние на ассоциативное мышление как предпосылку творческих способностей, а также на проявление оригинальности вербальных ассоциаций как одного из показателей творческих способностей студентов.

Таким образом, гипотеза о том, что музыкальная стимуляция оказывает положительное влияние на творческие способности студентов, подтвердилась в ходе исследования.

А. Риман

ИМПУЛЬСИВНОСТЬ – РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ВЫБОР СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учитель иностранного языка, обладающий индивидуальным стилем деятельности, способен достичь высоких результатов в своей профессии. Поэтому проблема формирования и развития индивидуального стиля деятельности учителя иностранного языка является актуальной.

Педагоги индивидуальны так же, как и учащиеся, поэтому можно говорить об индивидуальном стиле деятельности, преподавания. Когда необходимо подчеркнуть неповторимость личности, своеобразие индивида, используют термин *индивидуальность*.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – стиль деятельности, который складывается из приемов теории и практики, однако проходит преломление сквозь синтез индивидуальных особенностей личности.

На основании теоретического анализа литературы, собственных наблюдений и самонаблюдений мы предположили, что становление индивидуального стиля педагогической деятельности зависит от значительного числа факторов, включающих индивидуальные особенности педагога. В качестве индивидуальных особенностей педагога рассматривался когнитивный стиль «импульсивность – рефлексивность», так как он характеризует индивидуальные различия в скорости принятия решения и способах сбора предварительной информации и, по нашему мнению, определяет индивидуальные особенности становления стиля педагогической деятельности.

По результатам исследования индивидуального стиля педагогической деятельности было выявлено, что 60 % испытуемых используют эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), 20 % – рассуждающе-методический стиль (РМС), 20 % – эмоционально-методический стиль (ЭМС).

По результатам диагностики когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность» оказалось, что рефлексивность характерна для 3 испытуемых (30 %), импульсивность – для 4 испытуемых (40 %). Также были выявлены такие пограничные стили, как «быстрый/точный» – 1 человек (10 %) и «медленный/неточный» – 2 человека (20 %).

В ходе применения критерия Спирмена выявлена взаимосвязь между индивидуальным стилем педагогической деятельности и когнитивным стилем «импульсивность – рефлексивность».

С. Свиридова

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ СТУДЕНТА НА МОТИВАЦИЮ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Учебная деятельность, реализация которой происходит через познавательную деятельность, в значительной мере опирается на мотивацию и саморегуляцию личности, на индивидуальные особенности когнитивной сферы.

Мотивация к усвоению иностранного языка – это прежде всего учебная мотивация. Учебная мотивация – это сложное, системное образование, состоящее из познавательных и социальных мотивов учения.

Когнитивный стиль представляет собой индивидуально-своеобразный способ переработки информации, характеризующий специфику склада ума конкретного индивида, а также отличительные черты его интеллектуального поведения и влияющий на индивидуальные особенности мотивации. Когнитивный стиль лежит в основе формирования познавательного стиля учебной деятельности.

В процессе исследования нами было выделено 4 индивидуальных познавательных стиля учебной деятельности.

1. *Тип размышляющий (рефлексивный)*

Рефлексивные обучающиеся предпочитают соревнования, ролевые игры, участие в театрализованных постановках и задания с использованием личной информации.

2. *Тип «теоретик»*

Теоретикам нравится изучать теорию и отрабатывать ее в упражнениях, нравится работать одному без давления или указаний.

3. *Тип «активист»*

Активисты стремятся быть лидерами в групповой работе, выступать от лица группы при ответе.

4. *Тип «прагматик»*

Прагматики ожидают, что учитель разъяснит малейшую трудность, даст образец для выполнения задания.

При ранжировании студентами, участвовавшими в нашем исследовании, различных видов мотивации в зависимости от их личностной значимости обнаружилось, что для рефлексивных студентов самой важной оказалась коммуникативная мотивация.

Для теоретиков в качестве первостепенной была выбрана страноведческая мотивация.

Активисты и прагматики на первое место поставили 2 вида мотивации: инструментальную и познавательную.

К. Серикова

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Креативность и творчество составляют центральное звено деятельности любого человека, когда он пытается решать проблемные задачи или ему необходимо гибко подстраиваться к изменениям окружающей среды. Главное то, что развитие креативности дает возможность найти ответы на вопросы, которые ставит перед нами эпоха.

Теоретический анализ литературы по проблеме понимания письменной речи позволил заключить, что проявление креативности в понимании письменной речи зависит от широкого спектра различных факторов.

Для оценки уровня креативности была использована группа тестов Е. Туник. Большинство тестов являются модификацией тестов Дж. Гилфрода или Э.Торренса. Из данной группы были выбраны 1-й, 2-й и 4-ый субтесты, которые, по нашему мнению, наиболее соответствуют целям нашего исследования.

Согласно Дж. Гилфроду, критериями оценки креативности являются беглость, гибкость и оригинальность. В нашем исследовании не учитывался показатель оригинальности, поскольку ответ можно считать оригинальным в том случае, если он встречался один раз (выборка 30–40 человек), а наша выборка была малочисленной, так как это было пилотажное исследование. По результатам диагностики все наши испытуемые обнаружили средний уровень беглости и гибкости.

Далее для определения креативности мы предприняли попытку использования проективного материала в виде притчи с последующими проблемными вопросами. Мы полагаем, что письменный текст предоставляет дополнительные возможности для исследования креативности в сравнении с традиционными психодиагностическими методиками. Предположительно, письменный текст обладает возможностями вызывать проекцию различных личностных свойств в процессе интерпретации.

Анализируя результаты интерпретации притчи, можно сказать, что испытуемые вышли за рамки простой передачи содержания и проявили фантазию. Благодаря этому они смогли оригинально ответить на поставленные вопросы, а значит, уже оказались на пути создания чего-то нового и уникального, без учета конкретных критериев.

Е. Стельмах

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный студент обязан выстраивать свои планы, которые приведут его к успешному осуществлению деятельности. Это возможно благодаря сформированной мотивации на достижение успеха и осознанию своих ценностей и установок.

Поскольку преобладающие мотивы влияют на успешность деятельности каждого человека, нами была выдвинута гипотеза о том, что уровень мотивации достижения напрямую связан с уровнем овладения языком. Для проверки данной гипотезы был проведен эксперимент, состоящий из 2 этапов. На первом этапе было проведено изучение преобладающего типа мотивации личности, на втором – выявление уровня мотивации достижения успеха.

Для выявления преобладающей мотивации личности была использована методика А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи». В результате исследования было установлено, что большая часть участников исследования обладают тенденцией мотивации на неудачу и мотивацией на успех. Для выявления уровня мотивации достижения успеха применялась методика Т. Элерса. Было установлено, что большая часть испытуемых обладают умеренно высоким средним уровнем мотивации достижения успеха.

Далее мы сравнили результаты каждого из испытуемых по двум тестам и использовали метод ранговой корреляции Спирмена, который позволил определить тесноту и направление корреляционной связи между уровнем мотивации и успешностью усвоения языка (отметками учащихся по иностранному языку). Было выполнено ранжирование этих значений, произвелись подсчеты. Результаты применения метода ранговой корреляции Спирмена позволяют заключить, что корреляционная связь между уровнем мотивации и успешностью усвоения языка статистически значима.

В ходе эксперимента выявлены следующие закономерности:

1. Чем выше у студента балл по иностранному языку, тем выше уровень его мотивации, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

2. Чем больше тип преобладающей мотивации личности направлен на неудачу, тем больше студент характеризуется повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах.

3. Чем ниже уровень мотивации достижения студента, тем менее ответственные задания и меньшие риски он предпочитает.

А. Чигирь

АНТИЦИПАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА НАРОДНОЙ СКАЗКИ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

На протяжении столетий ученые из разных областей занимались исследованием феномена антиципации. Согласно определению Е. Н. Суркова и Б. Ф. Ломова, вероятностное прогнозирование понимается как способность принимать решения и совершать какие-либо действия с неким пространственно-временным опережением ожидаемых в будущем действий. Целью данной работы было сравнительное исследование антиципации текстов народных сказок на родном и иностранном языке. Испытуемыми были студенты факультета немецкого языка МГЛУ в количестве 40 человек.

Нами был проведен эксперимент по авторской методике. Группе респондентов было предъявлено начало русской сказки на русском языке, а затем начало немецкой сказки на немецком языке. Задачей участников эксперимента было спрогнозировать окончание сказок. Главным героем обеих сказок был гусь, чей образ имеет противоположную интерпретацию в восточнославянской и немецкой культурах. Именно на эти различия мы и ориентировались при анализе полученных результатов.

Эксперимент показал, что негативные качества, закрепленные в образе гуся в восточнославянской культуре, были отражены в продолжениях сказки у 67,5 % респондентов.

Результаты прогнозирования содержания текста немецкой сказки студентами, изучающими немецкий язык на уровне специальности, были менее успешными. Что касается образа этой птицы в немецкой сказке, то его позитивно оценили 37,5 % студентов, принявших участие в эксперименте. Некоторые студенты наделили гуся такими положительными чертами характера, как смелость и находчивость.

Несмотря на такие объективные характеристики антиципации, как постоянство и относительная независимость от изменения формы или размера объекта, для нас стало очевидно, что такие различия в результатах прогнозирования концовок сказок и интерпретации одного и того же образа в текстах на разных языках появились в результате воздействия субъективных факторов. Важнейшим из них в данной ситуации является знание русского и немецкого языка и культуры, которую носители отражали в таких продуктах народного творчества, как сказки.

Мы пришли к выводу, что студенты показывают достаточно высокие результаты в антиципации содержания народной сказки на русском языке. Они руководствуются восточнославянской культурой, в которой они выросли и особенности которой отражаются в их способе мышления и предвосхищения. В это же время процесс антиципации содержания художественного произведения на иностранном языке является значительно более сложным и менее успешным.

Д. Юркевич

РОЛЬ СУБСЕНСОРНЫХ СТИМУЛОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Понятие *25 кадра* как скрытого воздействия на подсознательные слои психики появилось еще в 1950-е годы, однако оно до сих пор привлекает внимание ученых и журналистов из разных стран мира. До сих пор можно

встретить исследования в этой области, в которых предпринимаются попытки доказать или опровергнуть эффективность подобного воздействия, в то время как производители рекламных сюжетов и по сей день пытаются оказывать подсознательное воздействие на массовую аудиторию с помощью подобных стимулов, побуждая ее к покупке определенной продукции или осуществлению определенных действий.

На наш взгляд, каждое новое исследование в данной области вносит важный вклад в раскрытие проблемы бессознательных процессов, а потому представляется актуальным. В своем исследовании мы предприняли попытку выявить роль *субсенсорных стимулов* (то есть не контролируемых нашим сознанием) в процессе восприятия речевых сообщений. В случае выявления положительного влияния можно было бы говорить о целесообразности применения подобных технологий в процессе обучения, в частности при изучении иностранных языков.

В проведенном нами лабораторном эксперименте приняли участие 8 испытуемых разного возраста, владеющие английским языком на среднем и высоком уровне. Нами был разработан и создан экспериментальный материал, представлявший собой текст на английском языке с комплексным сюжетом, записанный в видеоформате с частотой 25 кадров в секунду, разделенный на 9 фрагментов общей длительностью 6 минут. В данный текст были вставлены фразы на английском языке и картинки длительностью 1/25 секунды, дающие подсказки о дальнейшем развитии сюжета. После каждого отрывка демонстрация прерывалась, и испытуемый должен был высказать гипотезу о дальнейшем продолжении текста, выбрав один из предложенных вариантов ответа.

Как показал анализ полученных результатов, число правильных догадок у разных испытуемых варьировалось от 1 до 4 (никогда не превышая данное число), что позволяет сделать вывод о слабом влиянии субсенсорных стимулов на восприятие текста либо их отсутствии. Согласно обобщенным данным по всей выборке, правильные ответы составили 23,4 % в случае невербальных субсенсорных подсказок и 12,5 % в случае вербальных.

После проведения эксперимента сами испытуемые констатировали, что замечали стимулы-подсказки, однако не успевали их обработать и не считали, что они каким-либо образом повлияют на их решение в выборе варианта ответа. Стоит добавить, что большинство испытуемых заявили, что опирались при выборе продолжения сюжета лишь на собственную интуицию. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что субсенсорные стимулы не играют существенной роли в восприятии речевых сообщений.

К. Якимович

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТА В ПОНИМАНИИ ЮМОРА

Юмор – хорошо знакомое и привычное для нас явление. Считается, что умеющий шутить и понимать шутки человек должен быть не только эмоционально и социально развит, но и иметь довольно высокий уровень интеллектуального развития, так как для понимания юмора необходимо обладать способностью находить положенное в основу шутки несоответствие привычной нам действительности, что оказывается зачастую не так просто. Целью исследования является изучение взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития и способностью воспринимать юмористическое содержание материалов на родном и иностранном языках.

Был проведен эксперимент, состоящий из 2 этапов, для проверки гипотезы, заключающейся в том, что студенты с более высоким уровнем общего интеллектуального развития, владеющие английским языком на высоком уровне, сумеют лучше понять шутки на русском и английском языках.

В исследовании приняли участие 30 студентов 4 и 5 курсов МГЛУ, изучающие английский в качестве второго иностранного языка. На первом этапе испытуемым предлагалось пройти тест Айзенка для оценки общего уровня интеллектуального развития. В качестве показателя степени владения английским языком использовалась информация о среднем балле участников по дисциплине «Практика устной и письменной речи». На втором этапе испытуемым было предложено оценить по десятибалльной шкале 30 шуток на русском и 30 шуток на английском языке. Оба этапа имели ограничения по времени. На прохождение теста Айзенка отводилось 30 минут, а на прочтение и оценку каждой шутки – 15 секунд (родной язык) и 20 секунд (иностранный язык).

По результатам подсчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена, была выявлена сильная прямая связь между уровнем развития интеллекта студентов и умением улавливать юмористическое содержание текстов. Большинство участников исследования, имеющих достаточно высокий уровень интеллектуального развития, оценили анекдоты на русском языке выше, чем участники с более низкими результатами теста, что говорит об их лучшей восприимчивости и способности находить «несоответствия», лежащие в основе юмора. Предположение о том, что студенты с высокими баллами по практике англоязычной речи воспринимают шутки на иностранном языке лучше остальных студентов подтвердилось лишь частично. В целом, понимать шутки на родном языке оказалось для испытуемых гораздо проще, чем шутки на иностранном, несмотря на то, что все они отличались достаточно высоким уровнем владения разговорным английским.

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Н. Бобкова

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКОГО ПОРТРЕТА
(в романах Ф. М. Достоевского «Идиот» и Дж. Фаулза «Коллекционер»)

В отечественной и зарубежной лингвистике неугасающее внимание уделяется исследованию языковых средств, участвующих в создании образа персонажа. Образ литературного персонажа состоит из таких элементов, как характер и темперамент героя, внешность, увлечения и наклонности, социальное окружение, статус, самооценка, отношение к окружающим и др. Одним из главных способов создания образа персонажа является описание его внешности. Будучи важнейшем средством характеристики литературного героя, портрет персонажа содержит описание его внешнего облика, манеры говорить и держаться, двигаться. При помощи портрета автор раскрывает характер персонажа, изображает его внутренний мир и зачастую выражает личное отношение к поступкам и мыслям своего героя.

Для создания портрета персонажа существует целая гамма лексико-стилистических средств, каждое из которых автор выбирает индивидуально, в зависимости от своей задумки. Остановимся на двух портретах: первый – портрет Настасьи Филипповны из романа «Идиот» Ф. М. Достоевского, второй – портрет Миранды Грей из романа Фаулза «Коллекционер».

Портрет Настасьи Филипповны представлен в нескольких ракурсах: 1) восприятие героини фотографом; 2) восприятие фотографии Настасьи Филипповны князем Мышкиным; 3) восприятие героини рассказчиком. На основании этих ракурсов создается и четвертый – восприятие образа героини читателем. Такое представление позволяет создать целостный образ героини. В портрете героини делается акцент на внешней красоте и ее поступках; о том, что происходило в голове и душе этой женщины можно только догадываться по описанию, например, *глаза глубокие, лоб задумчивый; выражение лица страстное и как бы высокомерное; Глаза ее сверкнули взрывом досады* и др. Для описания портрета автор часто использует такие приемы, как градация (*взгляд ее становился упорен, тверд и почти ненавистен*), олицетворение (*Какое-то зловещее ощущение прошло наконец по лицу Настасьи Филипповны*) и сравнение (*все подвигаясь и притягиваясь к ней, как к магниту*).

Особенностью портрета Миранды из романа Фаулза «Коллекционер» является то, что важную роль в нем играет речевое поведение героини, которое передает ее эмоции. Саму героиню мы видим глазами другого персонажа, часто использующего овеществление (*I was wax in her hands* ‘я был воском в ее руках’, *It was like catching the Mazarine Blue again or a Queen of Spain Fritillary»* ‘Это было все равно, что снова поймать Голубянку лесную или Перламутровку блестящую’, главный герой сравнивает Миранду с двумя редкими видами бабочек), сравнение (*as it sometimes does with butterflies* ‘…как это иногда происходит с бабочками’), эпитеты и инверсию (*Her hair was always beautiful. I never saw more beautiful hair* ‘У нее всегда была красивая прическа. Красивее прически я никогда не видел’).

П. Буйчик

ФОЛЬКЛОРНЫЕ КОНЦЕПТЫ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И РУССКОЙ СКАЗКЕ

Фольклорные концепты сказок отражают «умственную, духовную и материальную сферу существования человека, закрепленную в общественном опыте народа, имеющую исторические корни, социально и субъективно осмысляемую».

Мы попытались сравнить фольклорные концепты в соотносимых по содержанию русской и французской сказках «Василиса прекрасная» и «Peau d’Âne».

В сказке о Василисе выделяется концепт «оберег», т.е. кукла, которую смастерила мать перед смертью, чтобы передать дочери частичку себя, своей доброты, души также любви, также чтобы она оберегала девушку от бед: *Я умираю и даю тебе вот эту куклу.* Во французской сказке такого концепта нет, сама мать определила несчастья дочери.

В русской сказке причина несчастий – это приход чужого человека (мачехи), приносящего девушке горести. Во французской сказке этот концепт также имеется, но связана эта причина не с чужим, а со своим: отец после смерти жены выбирает себе в жены собственную дочь.

Главные характеристики мачехи/чужого – зависть, злоба и худоба. От зависти и злости мачеха худеет и дурнеет. В русской картине мира худой человек априори недобрый, злой, неприятный и некрасивый, а зависть рассматривается как грех или порок. Французская же сказка не акцентирует эти концепты: отец живет в роскоши, ему нечему завидовать, он не ощущает ни зависти, ни злобы.

В русской сказке зависть и злоба противопоставляются смиренности, выступающей неотъемлемой частью русского национального характера. Как и у русских смиренность, отказ от земных благ формируется в нацио-

нальном французском характере под влиянием системы христианских ценностей. Героиня сказки Peau d'Âne, так же как и Василиса, красива, добродетельна и склонна к самопожертвованию: *Lorsqu'on sacrifie tout à la vertu, les dieux savent en récompenser.*

Василисе помогает справиться с невзгодами Баба-яга. Это сверхъестественная сила. Она является в женском негативном образе, она пугает. Во французской сказке также имеется сверхъестественный, всемогущий помощник, но эта сила выступает в образе привлекательном, возвышенном – это фея. Если у русских Баба-яга практически лишена эмоций, то французская фея «очеловечена», она обладает всеми человеческими эмоциями: *Ce fut bien pis: car, en voyant la robe du soleil, elle devint rouge de colère.*

Таким образом, в проанализированном нами наборе концептов в русской и французской сказках больше различий, чем совпадений. Совпадает лишь концепт красивой молодой девушки. Содержание смиренности, добродетельности и самопожертвования наблюдается в фольклорном концепте и русских, и французских сказок.

В. Высоцкий

НОМИНАТИВНО-ПРОИЗВОДНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В МЕДИАЗАГОЛОВКЕ

Восприятие и интерпретация важнейших явлений и событий, происходящих в стране и в мире в целом, осуществляются посредством СМИ. За последние десятилетия СМИ значительно увеличили информационную нагрузку на человека. Эффективность продвижения медийного текста во многом определяется его заглавием, которое одновременно выступает в роли тематического/проблемного ориентира и рекламы, мгновенно привлекая целевую публику.

Заголовок имеет двойственную природу: с одной стороны, это структурно автономное слово/словосочетание/предложение, предваряющие текст, с другой стороны, заголовок – полноправный компонент целостного текста, имеющий тесные смысловые и семантические связи с текстом. На основании включения исследований заголовков в новый дискурсивно-когнитивный контекст специалистам удалось выделить их следующие особенности: лексико-грамматические, лингвокультурные и когнитивные. Данные особенности заголовка наиболее ярко проявляются при дискурсивном анализе, в процессе которого заголовок и текст рассматриваются как одно коммуникативное событие, в котором интегрируются языковые и неязыковые факторы, поскольку «дискурсивный круг» не замкнут в системе знаков, но разомкнут и открыт в социальные практики.

Наиболее удачными заголовками в семантическом, смысловом и дискурсивном планах считаются заголовки, содержащие многозначные лексические единицы, вступающие в активные интертекстуальные связи с компонентами озаглавленного текста, что способствует созданию широкого поля для интерпретаций и порождает несколько возможных толкований. Исследователи заметили, что полисеманты в заголовке могут получать глубокую смысловую емкость, многоплановость. Данный феномен называется полифонией, которая является результатом семантических приращений, расширяющих семантический потенциал слова за счет совмещения и одновременной актуализации в нем суммы его синтагматических и парадигматических значений, разграничение которых в заголовке не представляется возможным, то есть реализуются сразу номинативное и номинативно-производное значения опорной лексической единицы заголовка.

В качестве примера приведем статью, озаглавленную «Ледяной город: последствия сильного циклона во Владивостоке». При взаимодействии с тематическими словами *лед*, *ледяной дождь*, *сильный холод*, *мороз*, а также лексическими единицами, называющими последствия циклона: *повреждения опор и линий электропередачи*, *отсутствие отопления и горячей воды*, прилагательное *ледяной* в заголовке реализует также значение ‘мертвый’, что усиливает экспрессивное воздействие заголовка, его смысловую и структурную целостность со всем текстом.

М. Гончарова

О НЕКОТОРЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТА «ЛИЦЕМЕРИЕ»

Описание жизни Жюльена Сореля, главного героя романа Стендаля «Le Rouge et le Noir», считается самой настоящей энциклопедией лицемерия. Именно поэто-му мы предприняли исследование концепта лицемерия на основании анализа этого романа. По нашему мнению, этот концепт актуален, ведь изменилась эпоха, но люди не поменялись, изменились, возможно, только формы лицемерия.

Стендаль использует различные возможности, чтобы показать лицемерное поведение Жюльена Сореля, к которому ему приходится прибегать в связи с тем, что он – выходец из крестьянской среды, разночинец, плебей, хочет занять место во французском обществе эпохи Реставрации, на которое он не имеет права по своему происхождению.

В ходе анализа романа мы видели 2 приема, которые помогут понять читателю лицемерие Ж. Сореля.

В первую очередь Стендаль показывает *неискренность* (manque de sincérité) Жюльена, что замечают другие персонажи, с которыми он взаимодействует. Например, собственный отец называет сына «проклятым лицемером»: « **Il y a pourtant quelque chose là-dessous**, répliqua le paysan malin, et il se tut un instant ; mais je ne saurai rien de toi, **maudit hypocrite** » и использует при этом лексику, которая прямо указывает на лицемерие в его характере.

Другие персонажи также замечают его *неоднозначное поведение*, например Г-жа Дервиль говорит г-же де Реналь: « Je lui trouve l'air **de penser toujours et de n'agir qu'avec politique**. C'est **un sournois** », что означает « Qui dissimule ses sentiments réels dans une intention malveillante ».

Также Стендаль описывает поступки Жюльена, свидетельствующие о его неискренности и *корысти*, например, когда он решает заняться карьерой церковника: « Aujourd'hui, on voit des prêtres de quarante ans avoir cent mille francs d'appointements, c'est-à-dire trois fois autant que les fameux généraux de division de Napoléon. ... **Il faut être prêtre** » Жюльен так хочет занять место с большей зарплатой, что на время даже предает свою мечту быть таким, как Наполеон Бонапарт.

Его отец заключает, что, создавая образ истинного слуги божьего, Жюльен: « Tu as gagné M. le curé ou tout autre, qui t'a procuré une belle place », т.е. в своих целях он, обманным путем, *завоевал доверие* кюре.

Даже любовь поначалу он стремится использовать в корыстных целях: « ...si je ne veux pas perdre mon respect pour moi-même, **je dois devenir son amant**... » и приписывает себе *должные для достижения цели действия*. Сорель идет к намеченной цели в соответствии с собственными представлениями об отношениях мужчины и женщины, построенных на наполеоновском маршрывке и кавалерийской атаке.

Таким образом, составляющими концепта «лицемерие», выделенными нами на данном этапе, являются неискренность, неоднозначное поведение, корыстная подоплека поступков, завоевание доверия другого в корыстных целях, разработка плана действий для достижения собственной цели.

Е. Григорович

ТЕМА ОТСУТСТВИЯ В ПОЭЗИИ ПЬЕРА РЕВЕРДИ (1889–1960) И ЕГО РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Исследователи творчества одного из первых французских сюрреалистов Пьера Реверди обращаются сегодня к его первым произведениям, которым в большей степени свойственны такие черты, как автобиографичность и событийность (Domínguez-González, 2008). Кроме того, первый опублико-

ванный сборник Реверди – «Стихотворения в прозе» (*Poèmes en prose*, 1915) – стал одним из первых модернистских текстов в этом жанре (Stout, 2018). Даже поверхностное знакомство с ранними работами Реверди показывает, что мотивом его творчества на этом этапе была тема отсутствия. Особый статус этой темы для лирической поэзии, ее значимость для поэзии в прозе, интерес к языковому выражению отсутствия в русских переводах поэзии Реверди (Реверди, П. Стихотворения в прозе / П. Реверди; пер. с франц. А. Поповой. – Иностр. лит. – 1999. – № 12) определяют актуальность выполняемого исследования.

Так, герой стихотворения под названием «Ветер и мысли» (*Le Vent et L'Esprit*) «не понимает ни слова», «не слышит ни звука», потому что «вокруг все замерло без движения», «не оставив ничего»: (1) « … je ne comprends **aucun** mot, je **n**'entends **aucun** son – bas contre terre. Je suis toujours sur le trottoir d'en face et je regarde; je regarde les mots qu'emporte le vent; les mots qu'il va jeter plus loin… je **n'entends rien**, le vent disperse tout. Je **n'ai plus rien** » (R. P.) (1) '… не понимаю ни слова, не слышу ни звука. Я по-прежнему стою на тротуаре напротив и гляжу, я гляжу на слова, уносимые ветром, слова, которые он бросит где-нибудь вдалеке… я ничего не слышу, все разгоняет ветер. У меня теперь нет ничего' (Р. П.).

Также следует обратить внимание на русские переводы стихотворений, чтобы рассмотреть каким образом тема отсутствия находит в них свое выражение. К примеру, герой поэмы «Неприметный человек» (*Une Apparence Médiocre*) – одинокий человек, который «ни от кого не уехал», которого «никто не будет встречать»:

(2) 'А этот – совсем **один** <…>. Он **ни от кого** не уехал, и **никто** не будет встречать его на вокзале. К тому же о своих странствиях он молчит, он не умеет рассказывать о краях, которые видел. Может быть, он **ничего и не видел** <…>. На станции назначения, не выражая ни радости, ни нетерпенья, он в **одиночестве** отправляется в **ночь** <…>. Рядом с ним **никого**, или **кажется**, что **никого**' (Р. П.).

Языковые показатели, образующие пространство отсутствия, находят отражение в его переводе: *Il n'a rien vu peut-être* 'Может быть, он ничего и не видел'; *Il est seul, on le croit seul* 'Рядом с ним **никого**, или **кажется**, что **никого**'. В результате проведенного исследования выявилось, что пространство отсутствия, представленное в виде одиночества, тишины, темноты, пустоты, безмолвия, обнаруживает себя как на грамматическом, так и на лексико-семантическом уровне. Это имена существительные (*le néant* 'ничто', *l'absence* 'отсутствие'); местоимения (*nul* 'никто', *rien* 'ничто', *personne* 'никто', *nulle part* 'нигде' 'никуда', *seul* 'один'); отрицание (*ne… pas*); семантика глаголов-сказуемых (*perdre* 'терять, утрачивать', *quitter* 'покидать', *attendre* 'ждать', *il fait noir* 'темно').

В. Гринюк

ГЕНДЕРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ПАРЕМИЙ
(на материале французского и русского языков)

Гендерные стереотипы находят свое отражение в наиболее ярком пласте лексики – фразеологическом фонде языка. Основным критерием отбора материала исследования методом сплошной выборки из фразеологических словарей современного французского и русского языков явилось прямое указание пола носителя характеристики – *homme, mari, époux épouse* и *femme*; *мужчина, женщина, девушка, девица, молодец, баба, мужик.* Анализ языкового материала, в который вошли 87 паремий русского (56) и французского (31) языков, позволяет говорить о схожести стереотипов о мужчине и женщине в обоих языках.

В картине мира обоих языков мужчина занимает главенствующее положение как в семье, так в обществе: *Мужчина всему голова*; *Без мужа жена – всегда сирота*; *Bonne femme respecte son maître* ‘Добрая жена мужу послушна’. Женщина зачастую наделяется рядом отрицательных качеств, которые обуславливают ее незначительную роль в социуме и являются причиной зависимости от мужчины: *Где баба – там рынок, где две – там базар*; *Женский обычай – слезами беде помогать; Femme querelleuse est pire que le diable* ‘Сварливая жена хуже дьявола’. В некоторых пословицах утверждается значимость женщины в семье, ее благотворное влияние на мужа и семью в целом: *Холостому помогай боже, а женатому жена поможет*; *Муж – голова, жена – шея*. Во французских паремиях также отмечается этот аспект: *Maison sans femme, corps sans âme* ‘Дом без жены, что тело без души’, *C’est la bonne femme qui fait le bon mari* ‘Хорошая жена делает и мужа хорошим’.

Различия образов мужчины и женщины во французском и русском языках проявляются в нюансах их восприятия в зависимости от культурного контекста. Для русского мужчины значимыми оказываются такие характеристики, как физическая сила (*Мужицкими мозолями и бары сыто живут*), готовность к тяжелому труду на благо семьи (*Мужика не шуба греет, а топор*), что часто служит оправданием его требований к услужливости женщины и применения к ней физической силы. Из 18 языковых единиц лишь 5 характеризуют мужчину с негативной стороны, как неверного (*Чужую жену полюбить – свою погубить*), ленивого (*Муж возом не навозит, что жена горшком наносит*), любителя выпить (*Мужик год не пьет, и два не пьет, а как прорвет, так и все пропьет*). Для французского представителя сильного пола такое поведение не свойственно (*Le mari crée la maison, la femme le foyer* ‘Муж строит дом, жена – семейный очаг’). Хотя он и выступает как глава и защитник семьи (*Suivant l’oiseau, le nid; suivant l’homme, le logis* ‘Какова птица, таково и гнездо, каков муж, таков и дом’) и имеет превосходство над женщиной (*Un homme de paille vaut une femme d’or* ‘Соломенный мужик ценнее золотой бабы’), он не применяет к ней физической силы (*Il faut être compagnon de sa femme et maître de son cheval* ‘Нужно быть другом своей жене и хозяином своей лошади’).

К. Зданович

ЯЗЫКОВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ МОЛЧАНИЯ В ДИАЛОГАХ К ФИЛЬМУ «7 ДНЕЙ, 7 НОЧЕЙ» (1960)

«7 дней, 7 ночей» (1960) режиссера Питера Брука – это фильм, снятый по сценарию Маргерит Дюрас при ее непосредственном сотрудничестве. В его основе – диалоги из короткого, занимающего немногим более ста страниц романа Дюрас «Модерато кантабиле». Необычный синтаксис диалогов этого произведения не раз оказывался в центре внимания лингвистов. Ряд особенностей, присущих диалогам, делают фильм узнаваемым и запоминающимся, но составляют далеко не полный список языковых явлений, достойных изучения. К таким следует отнести, например, понятие *silence* ‘молчание’.

Понятие *silence* ‘молчание’ признается исследователями (Skutta, 2009; Valtcheva, 2009) одним из вариантов разговора двух главных героев во многих произведениях Дюрас. Однако из-за своего необычного, экстремального характера понятие *silence* ‘молчание’ как форма диалога остается недостаточно изученным. Таким образом **актуальность** выполняемого исследования определяют особый статус диалога для кинематографического произведения, а также важность изучения языкового, формального выражения *silence* ‘молчания’.

Так, например, реплики Анн Дэбаред часто представляют собой рассогласованные высказывания, нарушающие синтаксическую норму. Кроме того, в финале фильма реплики главной героини – особенно в самых последних фрагментах – практически не содержат интонационных особенностей (ни даже пауз), затрудняя зрительское восприятие.

Наблюдается молчание ребенка, который *ne répond pas* ‘не отвечает’, *ne juge pas bon de répondre* ‘не считает нужным отвечать’, *dit dans un murmure* ‘отвечает шепотом’.

Необходимо также отметить паузы участников диалога. Молчание воспринимается как факт: вместо ответа персонаж молчит. Таким образом, в самом начале текста сценария мы сталкиваемся с **фактом молчания**, ребенок не отвечает либо отвечает шепотом. Его физическая неподвижность является **формой молчания**: *L’enfant qui ne répond pas, ne juge pas bon de répondre, dit dans un murmure*.

Анализируя сценарные ремарки, написанные для фильма, мы приходим к выводу, что *silence* ‘молчание’ – это молчание ребенка, не желающего учиться музыке; это односложные реплики и незаконченные фразы; также неумение и нежелание героев отвечать на вопрос.

Понятие *silence* ‘молчание’ составляет также отсутствие ответной реплики в диалоге: *Anne ne répond pas* ‘Анна не отвечает’; *Anne répond autre chose* ‘Анна отвечает что-то другое’.

Наконец, понятие *silence* ‘молчание’ включает паузы, отделяющие реплики героев друг от друга: *Anne se tut longtemps* ‘Анна надолго замолчала’; *Anne demanda au bout d’un temps* ‘Анна спросила через некоторое время’.

А. Короткая

ГРАДУАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА КАЧЕСТВЕННЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Логическая модель противоположности становится в языке моделью антонимии у слов, обозначающих качество или выражающих противопоставленную направленность действий, состояний, признаков, свойств. Поскольку антонимия представляет собой противоположность внутри одной сущности или явления, то противоположность значений рассматривается, как правило, в рамках одних и тех же частей речи (в данном случае – имен прилагательных): ср. *густой* и *редкий* (о лесе), *густой* и *жидкий* (о супе), *высокий* (человек) – *рослый*, *высокий* (голос) – *тонкий*.

Общеизвестно, что основу антонимии составляют два вида противоположности: контрарная и комплементарная. Первая затрагивает качественную противоположность, которая может быть представлена ступенчато (градуально): так, между предельными проявлениями качества *старый* и *молодой* выделяют промежуточные типа *средних лет*, *пожилой* или между проявлениями качества *легкий* и *трудный* – *средней трудности*. Второй вид – комплементарная – не имеет промежуточного звена: например, *можно* и *нельзя*. В данном случае остановимся на контрарной противоположности, наблюдаемой в семантике качественных имен прилагательных английского языка. Проведем анализ нескольких антонимических пар.

empty – full ‘полный – пустой’

Сопоставление дефиниций прилагательных данной антонимической пары показывает, что между двумя крайними компонентами оппозиции может находится третий элемент: *empty* ‘пустой, порожний’ – ‘containing nothing’ досл. ‘ничего не содержащий’ и *full* ‘полный, заполненный’ – ‘if a container or a space is full, it contains as many things or people as possible’ досл. ‘если помещение или пространство заполнены, они содержат как можно больше вещей или людей’. Компонент ‘as many things or people as possible’ показывает, что содержащегося может быть разное количество. В русском языке есть выражения: *стакан наполовину пуст или полон,* а также *полупустой автобус, полупустые улицы.*

young – old ‘молодой – старый’

Смысловые компоненты ‘a short time’ и ‘a long time’ в дефинициях прилагательных *young* и *old* соответственно показывают, что между ними можно выделить промежуточные звенья типа средних лет: ср. дефиниции ‘having lived or existed for only a short time and not old’ досл. ‘проживший или просуществовавший недолго и не старый’ и ‘having lived or existed for a long time’ ‘проживший или просуществовавший долго’.

Подобным образом можно проанализировать антонимические пары *rich – poor* ‘богатый – бедный’ (с промежуточным компонентом *среднего достатка*, *зажиточный* и т.д.), *simple – complex* ‘простой – сложный’ (промежуточный компонент – *средней сложности*) и др.

А. Круглая

ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Объектом исследования является языковое выражение концепта «любовь» во фразеологическом фонде двух романских языков – французского и испанского. К числу ядерных компонентов указанного концепта относятся ценность, немотивированность выбора объекта, избирательность, непредсказуемость, преданность, сострадание и др. Сюда же входят представления, ассоциации, образы, которые составляют его периферию.

Любовь в представлении французов характеризуется легкостью, флиртом и романтикой, в то время как испанцы стремятся ярко проявить свои чувства, что проявляется в потере рассудка, стремлении обладать объектом влечения, безрассудных поступках. Исследование показало, что во французском языке ядро фразеологизмов, репрезентирующих концепт «любовь», чаще всего составляют глаголы, в то время как в испанском – существительные. Так, одним из наиболее частотных во французских фразеологизмах является глагол *avoir* ‘иметь’: *avoir chaleur du sein* ‘испытывать страсть’, *avoir de l’affection pour qn* ‘любить к.-л.’, *avoir le béguin pour qn* ‘влюбиться, увлечься’. Этот глагол выражает отношение принадлежности, связанное с обладанием как неодушевленным предметом, так и одушевленным лицом. Он тесно связан с менталитетом французов, характеризуя их как больших собственников. Наиболее частотным в испанском языке является существительное *amor* ‘любовь’: *amor con amor se paga* ‘любовь любовью платиться’, *amor tiene cataratas* ‘любовь ни зги не видит’, что может быть объяснено прежде всего желанием назвать объект своих желаний.

Изучение концепта «любовь» позволило выявить, что фразеологические единицы, выражающие его, обладают семантической нагруженностью, т.е. способны реализовать целый комплекс смыслов и значений: (фр.) *avoir mal aux dents* 1) ‘испытывать зубную боль’; 2) ‘страстное увлечение’; (исп.) *dar calabazas (a alguien)* 1) ‘не сдать экзамен’; 2) ‘отказать в любовных делах, отшить’. Выбор русского эквивалента при переводе подобного фразеологизма определяется контекстом: *Soyez bon, pitoyable, intelligent, ayez souffert mille morts: vous ne sentirez pas la douleur de votre ami qui* ***a mal aux dents*** (R. Rolland) ‘Как бы ни были вы добры, жалостливы, умны, сколько бы вы ни пережили, вы все равно не сможете почувствовать ту же боль, что и ваш друг, **страдающий от любви**’. Или в испанском языке: *Javier quiere casarse con Ana, pero ella siempre le* ***da calabazas*** ‘Хавьер хочет жениться на Ане, но она всегда ему **отказывает**’. Выражение *dar calabazas* (букв. ‘дать тыкву’) изначально имеет отрицательную коннотацию, так как выражает отказ в ухаживаниях.

Концепт – это ключевое понятие, заключающее в себе миропонимание отдельного народа и отражающее все пласты значения слова. Значимость концепта «любовь» и его наполнение во многом определяются психологическими чертами национального характера.

А. Легкодимова

ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИБРЕТТО
(на материале франкоязычного мюзикла «Les amants de la Bastille»)

В современной французской и русской лингвокультурах жанр мюзикла вызывает особый интерес, проявляющийся в увеличившимся количестве произведений и аншлаге при показе мюзиклов, а также исследованиях, посвященных изучению как их музыкальных, так и лингвистических особенностей. В лингвистическом плане мюзикл интересен в первую очередь своей разговорной (не вокальной) линией, представляющей «историю» произведения и «пропеваемые» диалоги. Принимая во внимание тот факт, что каждый мюзикл уникален, вместе с тем отмечаем наличие некоторых синтаксических и лексико-семантических особенностей, специфичных для франкоязычного либретто. Представленный ниже анализ произведен на материале мюзикла «Les Amants de la Bastille».

Для достижения нужного прагматического эффекта авторы использовали в либретто данного мюзикла следующие распространенные синтаксические и лексико-семантические приемы: 1) параллельные конструкции; 2) повторения; 3) вопросительные предложения; 4) паронимы; 5) языковую игру.

Однотипность построения параллельных конструкций позволяет акцентировать мысль и используется для риторического усиления: например, *Je vous en prie – Je vous conjure* ‘Я вас прошу – Я вас заклинаю’. В качестве особенностей реализации параллельных конструкций выявляем использование таких стилистических приемов, как анадиплосис, анафора и эпифора: например, ***Ce qui nous attire*** *nous sépare* – ***Ce qui nous attire*** *nous égare* досл. ‘Что нас привлекает, нас разделяет – То, что нас привлекает, сбивает нас с пути’.

Использование вопросительных предложений обусловлено необходимостью придания речи героев мюзикла эмоциональной окраски, приближенной к разговорной речи, что позволяет более точно отразить их состояние. В мюзикле вопросительные предложения выступают как первый компонент сочетания реплик, предназначенных для обмена информацией. Так, совокупность вопросов: *Faut-il faire la guerre pour se plaire? Faut-il faire l’amour et se taire? Faut-il réduire au silence nos différences?* досл. ‘Должны ли мы идти на войну, чтобы доставить себе удовольствие? Должны ли мы заниматься любовью и молчать? Должны ли мы замалчивать наши разногласия?’ являются риторическими и показывают отчаяние, в котором находятся герои.

Создание гипербол при актуализации переносного значения глаголов и прилагательных является также часто встречаемым приемом. Так, в высказывании *Je suis* ***insomniaque*** *J’ai l’esprit en vrac Complètement* ***maniaque*** имеет место использование паронимов (*insomniaque – maniaque*) с целью усиления эмоциональности речи, а также актуализация переносного значения слова *maniaque* для показа того, насколько сильно персонаж «одержим мечтой».

А. Пекарская

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Под *молодежным языком* понимается «особая подсистема национального языка, которая функционирует в процессе коммуникации определенной возрастной категории носителей французского языка (молодежи), характеризуется преобладанием сниженной эмоционально-оценочной лексики и основывается на общей для всех стилей системе фонетических, грамматических и лексических средств» (Н. Н. Копытина). Это бесспорный источник лексики, имеющей ярко выраженную экспрессивную окраску, в которой преобладает стилистически сниженная лексика и которая все активнее используется в литературном языке, в разговорной речи, в языке прессы.

Анализ статьей французских периодических изданий «Libération» и «Le Monde» за 2018–2021 гг. позволил установить, что к числу наиболее продуктивных способов пополнения словаря языка молодежи относятся верлан и заимствования (в основном, из английского языка). Например, в высказывании *La prolongation de l'attente, c'est relou* речь идет о мучительном ожидании озвучивания итоговой отметки за экзамен *(relou* ← *lourd* 'нудный, ужасный'). В отрывке *Les traits tirés, une bière à la main, ils étaient venus fêter le 31 ici parce que c'était une grosse teuf* слово *teuf* (← *fête* 'тусовка') призвано подчеркнуть неформальный характер проводимого мероприятия. Отметим также тот факт, что зачастую верланизированное слово звучит более политкорректно и нейтрально в случаях, когда речь идет о расовых, национальных или религиозных вопросах. Так, например, *араб* звучит на верлане как *rebeu/beur* (← *arabe*), *еврей* как *feuj* (← *juif*). Иногда верланизации подвергаются и слова из других языков: например, слово *Noir* 'негр' звучит уже как *keubla* (от английского *black*).

Примером англицизмов, в изобилии встречающихся на страницах французских СМИ, является лексема *squatter* 'самовольно заселяться'. В отрывке *Je* ***squatte*** *où je peux, aujourd'hui au salon, demain, quand ma petite sœur partira travailler, je pourrai aller dans son lit* она используется в значении 'зависнуть (на квартире)', 'переночевать'. *Darknet* 'темная сеть' – это сеть, где обмен информацией происходит анонимно, в связи с чем она часто становится инструментом для подпольной и незаконной деятельности: *Ceux qui nous frappent utilisent le «****Darknet****», utilisent des messages chiffrés pour accéder à des armes qu'ils acquièrent en vue de nous frapper*. Лексема *challenge* 'вызов' используется в значении 'обмен опытом', 'что-то новое в жизни': *Puisque les manifestations sportives sont annulées les unes après les autres, les organisateurs se tournent vers* ***les challenges*** *connectés pour inciter à la pratique physique*. Как отмечают исследователи, англоязычные слова по продуктивности выходят на первое место среди заимствований в молодежных социолектах различных языков. Все единицы молодежного социолекта обладают высокой экспрессивностью и эмоциональностью. Молодежный социолект постоянно пополняется новыми образованиями.

А. Рабинкова

НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

«Многоголосие» литературного произведения состоит из голоса автора, а также голосов персонажей, которые воплощаются в различных формах «чужой речи», представляемой автором. Поэтому интерес к изучению несобственно-прямой речи связан не только с ее грамматическими функциями, но, в первую очередь, с ее художественной ценностью для передачи мысли персонажей, а через них и авторского замысла.

Прибегая к такой форме передачи «чужой» речи, автор передает слова персонажа от третьего лица, без введения высказывания с помощью глагола речи-мысли или союза, но при этом может передавать собственные мысли. Кроме того, данная форма речи обладает способностью характеризовать героя как бы изнутри, проникать в его внутренний мир, косвенно давать оценку его поступкам, поведению, речевой манере и т.д., значит, добиваться объективности, авторской непредвзятости и обезличенности текста.

Сохранение лексических и синтаксических особенностей чужого высказывания (порядок слов, интонация, подлинные выражения, восклицания и вопросительные конструкции) позволяют авторскому повествованию в форме несобственно-прямой речи сохранить в тексте эмоциональную, интонационную и смысловую значимость высказывания говорящего.

Изучив несобственно-прямую речь и ее связь с замыслом автора в тексте романа Г. Флобера «Мадам Бовари», мы сделали следующие наблюдения.

Например, мы наблюдаем смысловую неоднозначность высказывания: *La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, et les idées de tout le monde y défilaient dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie. Il n'avait jamais été curieux, disait-il, pendant qu'il habitait Rouen, d'aller voir au théâtre les acteurs de Paris. Il ne savait ni nager, ni faire des armes, ni tirer le pistolet, et il ne put, un jour, lui expliquer un terme d'équitation qu'elle avait rencontré dans un roman*. Высказывание не несет никаких примет чьей-либо принадлежности. Это автор как бы говорит и думает за своих персонажей, становясь на их место. Понятно, что это Эмма характеризует Шарля, отмечает банальность его разговора, нежелание узнавать что-то новое. Она опирается в своих мыслях на собственные высказывания Шарля: ***Il n'avait jamais été curieux, disait-il…***, т.е. Шарль сам характеризует собственную личность. Эмма же, перечисляя все, чего Шарль не может, невольно добавляет к его портрету детали, важные для нее, т.е. характеризующие ее саму. Одновременно уже автор отмечает разочарование Эммы в этом человеке повторением частиц ***ni… ni… ni.***

Таким образом, используя данную форму передачи речи, автор добивается и объективности портретной характеристики героя, и непредвзятости, и обезличенности собственных описаний (той самой impersonnalité du texte, к которой он стремился), а также вовлеченности читателя в свои размышления.

С. Старовойтова

ТЕМАТИЧЕСКОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ИТАЛЬЯНИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Под *заимствованием* понимается процесс переноса слов из одного языка в другой в результате территориальных и культурных контактов. Итальянизмы – заимствованные из итальянского языка слова и обороты речи, построенные по образцу итальянского языка в каком-либо другом языке.

Процесс заимствования в наибольшей степени связан с историей народа и его отношениями с другими народами. Французская и итальянская культуры имели и имеют тесные контакты. Влияние этих культур друг на друга можно проследить исторически. Это обусловлено многолетними франко-итальянскими войнами XV–XVI веков, длительными политическими связями французских и итальянских королей, а также браками французских королей с итальянскими принцессами из дома Медичи, которые способствовали проникновению в придворную среду множества итальянизмов и усилению влияния итальянской культуры на французскую. При французском дворе появляются итальянские поэты, художники, архитекторы, музыканты. Итальянская речь становится своего рода модой, наводняя придворный язык итальянскими словами, относящимися к военному делу, искусству, придворным обычаям и нравам, торговле и промышленности.

Война с Италией и знакомство с итальянским военным искусством привнесли во французский язык такие военные термины, как *attaquer* ‘атаковать’ < *attaccare, barricade* ‘баррикада’ < *barricata, canon* ‘пушка’ < *canone*. Среди них несколько терминов, относящихся к морскому флоту: *boussole* ‘компас’ < *bossolo, escadre* ‘эскадра’ < *squadra, fregate* ‘фрегат’ < *fregata*.

Сходство придворной жизни двух стран поспособствовало проникновению в язык таких слов, как: *altesse* ‘высочество’ < *altessa*, *cortege* ‘свита’ < *corteggio, mascarade* ‘маскарад’ < *mascarata*.

Распространение во Франции итальянского искусства, прежде всего архитектуры, музыки, живописи, также наложило отпечаток на французский словарь. Среди прочих необходимо отметить архитектурные термины и понятия орнаментации: *balcon* ‘балкон’ < *balcone*, *cabinet* ‘кабинет’ < *cabinetto, façade* ‘фасад’ < *facciata*; музыкальные термины: *ariette* ‘ариетта’ < *arietta, barcarolle* ‘баркарола’ < *barcarola, concerto* ‘концерт’; термины из области живописи: *aquarelle* ‘акварель’ < *acquarella*, *pastel* ‘пастель’ < *pastello, pittoresque* ‘живописный’ < *pitoresco*. Сложно назвать какую-нибудь сферу жизни человека эпохи французского Возрождения, куда не проникли бы заимствования из итальянского языка.

Заимствование итальянской лексики во французский язык продолжается и сейчас, но в связи с процессами глобализации этот процесс приобрел стихийный характер.

А. Трохимчик

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И БЕЛОРУССКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТАХ

Объектом исследования послужили прецедентные феномены во французском и белорусском рекламном дискурсе. Источником материала явились французские печатные издания *Côte d'Azur magazine, Fragonard magazine, Le Point, Glamour, Voque, Le Figaro* за период 2018–2020 гг., белорусские порталы *TUT.by, marketing.by*.

Как показал анализ, наиболее частотны прецедентные имена, как правило, имена собственные (*Ch. de Gaule, A. Delon, C. Deneuve, Stromae; Д. Домрачева, Н. Скардино*), символы страны (*Марианна, галльский петух; зубр, бусел*), известные географические названия (*Province, Côte d'Azur; Нарочь, Браславские озера*). Так, в рекламе аромата *Chanel № 5* в качестве прецедентного используется имя известной французской актрисы, иконы стиля и эталона красоты Катрин Денёв с целью привлечения потенциальных покупателей за счет ее популярности среди французов. Имя Дарьи Домрачевой, выдающейся спортсменки, трехкратной олимпийской чемпионки, использовано в качестве прецедентного в рекламе белорусского проекта *Городской биатлон*.

Прецедентные тексты также популярны в рекламе. Это отрывки из песен, из произведений художественной литературы, пословицы и т.п. Примером использования прецедентного текста может служить реклама, в которой обыгрывается название популярной песни *Alors on Dance* французского певца *Stromae.* Реклама призывает инвалидов-колясочников принимать активное участие в танцевальных и музыкальных фестивалях. В белорусской рекламе обновленной торговой марки *БЕЛКАРТ* использован прецедентный текст *Своя рубашка ближе к телу.* Это русская пословица означает, что собственное и семейное благополучие зачастую важнее благополучия других. Так данный рекламный тест побуждает жителей Беларуси рассчитываться карточкой этой системы, чтобы сделать себя и свою страну богаче.

В гораздо меньшей степени во французских и белорусских рекламных текстах используются прецедентные ситуации и даты.

Проведенный анализ позволил установить преобладание прецедентных феноменов во французской рекламе по сравнению с белорусской, что обусловлено специфическим мировоззрением, ярко выраженным чувством патриотизма, приверженностью языку и культуре. Отметим, что несмотря на активно развивающийся сегодня национальный сегмент рекламного рынка РБ, в белорусской рекламе отдается предпочтение русскому национально-культурному пласту прецедентности, так как большая часть населения находится под влиянием русской культуры, что можно объяснить историческими и социально-политическими факторами.

К. Филипович

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТЕРРОРИЗМ» ВО ФРАНЦУЗСКИХ СМИ

Проблема терроризма существует уже давно, однако в наше время это явление стало носить массовый характер. Его цель – осуществление и пропаганда насилия, страха и запугивания общественности. Все это стало возможным благодаря развитию СМИ и Интернета, которые являются важнейшим средством социальной коммуникации. Любое произошедшее происшествие появляется в СМИ мгновенно и тут же прочитывается миллионами и даже миллиардами людьми. Такой новостной резонанс укрепляет «известность» террористов и провоцирует панику среди общественности. А СМИ, в свою очередь, становятся «ретрансляторами» между террористами и своими читателями.

В наше время *террор* является понятием гетерогенным, так как его определение до сих пор неоднозначно. Так, например, в «Новом энциклопедическом словаре» террор понимается как насильственные действия с целью устрашения, подавления политических противников, конкурентов, навязывания определенной линии поведения. Первые террористические группировки известны нам еще с I века н. э. – иудейская секта сикариев («кинжальщиков»). Однако с развитием информационных технологий и Интернета терроризм получил возможность распространять свое влияние не только на одной конкретной территории, но и на международном уровне, т.к. оставшийся незамеченным или засекреченным теракт утрачивает всякий смысл.

СМИ, в свою очередь, борются против терроризма посредством использования эмоционально-окрашенной лексики, которая несет в себе страх, панику, жестокость, ощущение войны с помощью таких приемов, как эпитеты, метафоры, сарказм, олицетворение, гипербола и других, позволяющих привлечь и акцентировать внимание на данной проблеме. Это хорошо заметно на примере анализа заголовков французских газет. *Chappatte: depuis l'attentat de «Charlie Hebdo», «on a franchi une ligne dans le sang»* 'Шапат: после нападения на «Шарли Эбдо» «мы перешли кровавую черту»'. «Кровавая черта» это пример использования такого литературного приема, как метафора. Связь крови и терроризма указывает на основную задачу террористов – убийство ради достижения своих целей. *Nice, la grande blessée* 'Тяжелораненая Ницца'. Использован прием олицетворения, когда городу Ницца приписывается человеческая характеристика. *Les troublants indices laissés par le tueur* 'Тревожные подсказки, оставленные убийцей'. *Attentat de Nice : le temps des obsèques* 'Теракт в Ницце: время похорон'. *Attentat contre «Charlie Hebdo»: le récit d'une journée noire* 'Теракт в редакции «Шарли Эбдо»: история черного дня'. «Черный день» является оксюмороном, т.к. здесь происходит сравнение понятий, которые противоречат друг другу: день не может быть черным. Однако в ряде стран такой фразеологизм означает день смерти, что является вполне логичным объяснением использования данного словосочетания.

Д. Шульвинская

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (на материале Сорбонны и Минского государственного лингвистического университета)

Имидж учреждения высшего образования – это общее представление, состоящее из набора убеждений и ощущений, которое складывается об учебной организации у потребителей (реальных и потенциальных) образовательных товаров и услуг. Он является важным элементом коммуникационной среды и способствует восприятию вуза в большом коммуникационном пространстве. Позитивный имидж вуза повышает его конкурентоспособность на рынке, привлекает потребителей образовательных услуг и партнеров, увеличивает их количество, облегчает доступ образовательного учреждения к ресурсам (финансовым, информационным, человеческим, материальным). Парижский университет Сорбонна и Минский государственный лингвистический университет обладают такими имиджами и именно поэтому занимают лидирующие места в топе университетов Франции и Беларуси. Для формирования позитивного имиджа университеты используют ряд инструментов, одним из основных является сайт. Руководство учреждений высшего образования подходит ответственно к оформлению сайтов, обновляя и совершенствуя их, так как осознает силу данного ресурса и его влияние на представления, формирующиеся в сознании людей, при использовании сайта. Оба сайта оснащены возможностями изменения языка и версиями для слабовидящих. Они предоставляют всю необходимую информацию как для студентов, так и для абитуриентов, их родителей, преподавателей университета и их партнеров.

Важными атрибутами имиджа являются девиз, логотип, слоган, эмблема. Они отражают стиль деятельности организации, ее позицию, основные ценности. Данные атрибуты закрепились за Сорбонским университетом несколько веков назад, за МГЛУ – 73 года назад, и до сих пор они прекрасно отражают ценностные посылы учреждений высшего образования и повышают их узнаваемость среди целевых аудиторий. Еще одним средством формирования имиджа являются специальные мероприятия. К ним относится участие вуза в выставках, проведение Дней открытых дверей, творческие вечера, научные конференции и т.д. Парижский университет Сорбонна и МГЛУ обладают широким спектром направлений проводимых мероприятий, начиная от научных конференций и заканчивая концертами, которые собирают большую публику. Известно, что имидж создается во многом благодаря средствам массовой информации и коммуникации и сфера влияния СМИ не ограничивается границами национальных государств. Парижский университет Сорбонна и МГЛУ являются очень известными учреждениями высшего образования, поэтому СМИ часто пишут о них, тем самым создавая положительное мнение об этих вузах.

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

А. Бакунович

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО МЕДИАДИСКУРСА

Научно-популярный дискурс – это совокупность текстов и высказываний, которые неотделимы от контекста: от социальных, культурных, исторических, идеологических факторов и взаимодействия между автором и реципиентом, прагматическими и когнитивными целями, определяющими особую организацию языковых единиц на разных уровнях воплощения в тексте. Способ репрезентации научно-популярного дискурса выражается в виде комплекса текстов, задачей которых является популяризация научных знаний на основе профессиональных и коммуникативных способностей участников дискурса.

Сложность определения стилистического статуса научно-популярных текстов в основном обусловлена следующими факторами: научно-популярная литература представлена рядом жанров: книги, статьи, интервью, обзоры и т.д.; коммуникативные и прагматические аспекты, влияющие на способ реализации этих текстов также очень разнообразны.

Существуют различные точки зрения относительно самостоятельности научно-популярного дискурса. Он может рассматриваться как самостоятельный функциональный стиль (Н. Н. Маевский, Н. Я. Сердобинцев, Э. А. Лазаревич) и как подвид (подстиль) собственно научного стиля (И. Р. Гальперин, М. Н. Кожина, М. П. Сенкевич, В. И. Карасик)

Анализ научно-популярного дискурса не может быть представлен без учета субдискурсов, входящих в его состав. Научные знания адаптируются для массового адресата при помощи элементов публицистического и научного субдискурсов. Элементы публицистического дискурса выражаются в специфическом для данного дискурса способе подачи информации. С помощью лингвистических средств публицистического дискурса научная информация адаптируется к интересам читателей. Элементы научного субдискурса обусловлены спецификой информации, т.е. темой дискурса и реализуют одну из стратегий научного дискурса – систематизацию знаний о реальности.

Формат медиатекста в глобальных коммуникациях в Интернете основан на следующих внешних характеристиках: наличие гипертекстовых ссылок в тексте, тематические разделы, креолизованность (в основном в виде изображений), различные элементы графического дизайна (значки, подчеркивание, используемые шрифты), интерактивность и т. д. Эти стабильные компоненты позволяют характеризовать его как онлайн-формат, а принадлежащий ему набор текстов – как тексты онлайн-формата, которые противопоставлены текстам в других медиаформатах: радио, телевидении, новостях. Медиа-

текст – это не только диалектическое единство языка и медиафункций, а также совокупность многих уровней текста, видеопоследовательностей или графических изображений и звуков.

А. Бахмат

ВЫМЫШЛЕННЫЕ ЯЗЫКИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Язык – это знаковая система, выполняющая функцию формирования, хранения и передачи информации в процессе познания действительности и общения между людьми. Любой язык характеризуется набором используемых знаков или символов, особыми правилами образования этих символов в слова, предложения, фразы и тексты, а также определенным набором синтаксических, семантических и прагматических правил использования тех или иных языковых средств и конструкций. Однако по своему происхождению языки можно разделить на две большие группы: естественные и искусственные.

Искусственный язык (ИЯ) – это знаковая система, созданная по специально придуманным правилам фонетики, грамматики, лексикологии и синтаксиса для достижения определенных целей, когда применение естественного языка менее эффективно или невозможно.

Вымышленные языки являются одной из групп классификации искусственных языков. В данной работе рассматривались два вымышленных языка вселенной Толкина (Синдарин и Черное наречие) на четырех языковых уровнях: на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом.

В Синдарине на фонетическом уровне прослеживается сходство с его носителем: он спокойный, летящий, плавный. На морфологическом уровне язык показывает готовность к взаимодействию со всем новым благодаря большому количеству заимствований. На грамматическом уровне прослеживается уважительность, толерантность этого народа (многообразие классов местоимений и форм глаголов). На синтаксическом уровне видна поэтика и непринужденность.

Черное наречие идет от обратного: фонетически язык резкий и грубый, как и сами орки, использующие его; морфологически – скупой, как и умственные способности данного вида существ; грамматически – исключительно прямой, в приказных тонах, обезличивающий и убивающий всякую способность к размышлениям, направленный только на исполнение; синтаксически – исключающий любую вероятность использования языка для создания чего-то красивого, поэтичного.

Подводя итоги исследования, можно сделать вывод: язык как средство общения вбирает в себя культурные ценности своего носителя на всех своих уровнях: на фонетическом, морфологическом, грамматическом и синтаксическом. Даже создание искусственного языка, вне зависимости от конкретного класса ИЯ, требует такого немаловажного аспекта, как культура и ценности его носителя.

А. Башуцкая

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Неоднозначность понятия *гендер* в современной науке препятствует созданию единого взгляда на природу гендера. Основные толкования включают два аспекта. Во-первых, гендер относят к мыслительным конструктам для более четкого научного описания проблем пола и разграничения его биологических и социокультурных функций. Во-вторых, гендер рассматривается как социальный конструкт, который создается обществом, в том числе и посредством языка.

Основные исторически сложившиеся направления в исследовании гендера объединяют женские исследования прошлого, гендерные исследования в исторических науках и гендерную историю. Предметом изучения первого направления является история изменений женского социального статуса и функциональных ролей. Второе направление изучает систему отношений и взаимодействий, стратифицирующих общество по признаку пола. Третье направление включает в себя историческую феминологию, историческую андрологию, историю квир-сообществ и отчасти историю сексуальной культуры.

В современной парадигме исследований термин *гендер* не отождествляется с термином *пол*, так как под *полом* (sex) обычно понимают биологический пол человека, физические различия между мужчиной и женщиной, а *гендер* (gender) – социокультурный пол человека, т.е. различия, обусловленные социальным и культурным значением.

Изучение феномена *гендер* в обществе началось относительно недавно и его можно разделить на два этапа. Первый этап развития связан с появлением социологии пола, второй – с появлением терминов *гендер* и *гендерная роль*, которые отделяли психологические характеристики человека от его биологического пола.

Исследования гендера имеют большое количество подходов к изучению, существует много дискуссий и критики по этому поводу. Данные теории условно можно разделить на *социальные* и *биологические*.

К социальным можно отнести теорию социального конструктивизма, сформированную П. Бергером и Т. Лукманом в 1960-х годах, теорию перформативности Дж. Батлер, теорию Г. Гарфинкеля и случай «Агнес», который он описывал в своих работах, теорию И. Гофмана символического (драматургического) интеракционизма, теорию Дж. Мани. К биологическим можно отнести различные исследования, среди которых исследования части мозга – опорного ядра терминального тяжа.

А. Буслейко

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ФУТБОЛЬНОГО РЕПОРТАЖА КАК ЖАНРА СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА

Под *спортивным дискурсом* обычно понимают коммуникативное произведение, которое транслирует смыслы, определяющие спортивную деятельность, а также совокупность произведенных текстов, в которых представлены эти мысли, то есть совокупность речевых произведений, зафиксированных письмом или памятью. Спортивный дискурс – это вид институционального дискурса, который содержит определенные образцы вербального поведения, сформировавшиеся в спортивной сфере общения либо в рамках социального института. Коммуникативно-прагматические характеристики спортивного дискурса включают в себя универсальные («ментальная основа» дискурса, его неизолированность в общем дискурсном пространстве, пресуппозиция), актуальные и частные (массовость аудитории, отсутствие полноценной обратной связи с телезрителями, взаимодействие аудио-, видео-, речевого рядов в процессе порождения и восприятия телевизионного сообщения).

Спортивный репортаж представляет собой взаимодействие с аудиторией в пределах данного жанра, что зачастую сопряжено с повышенной эмоциональностью восприятия, которая свойственна институту спорта, нередко явно выраженными симпатиями и антипатиями аудитории и часто хорошей осведомленностью зрителей о событиях, происходящих в мире спорта.

Дискурс спортивного комментария, являясь разновидностью спортивного дискурса, требует учета дискурсивной личности комментатора в зависимости от экстралингвистических факторов, например, *дискурсивная личность российского спортивного комментатора, дискурсивная личность американского спортивного комментатора, фемининная личность спортивного комментатора*.

Основой современного лингвистического исследования спортивного дискурса могут выступать концепты. В настоящий момент одним из наиболее актуальных в составе спортивного дискурса является концепт «футбол». Лексические единицы, вербализующие данный концепт, включают лексемы с общим наименованием (*footballer, player*), названия игроков по выполняемой функции (*defender, goalkeeper, striker*), номинации игроков по выполнению определенного действия, следствием которого является результат (*scorer, goalscorer, finisher, attacker*), или по действию, подводящему итог игры (*loser, winner*), а также номинации игроков по месту, занимаемому на поле (*forward, mid-field player, centre back, centre-half, wing back, left back*). Языковая сущность концепта «футбол» отражает ступеньки человеческого познания от его понятийной к образно-оценочной составляющей. Точкой отсчета при анализе составляющего концепта «футбол» является человек и его языковое сознание.

А. Верина

ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕФОРМАЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЧАТ-КОММУНИКАЦИИ

Чат (англ. chat ‘болтать, болтовня, разговор’) – средство обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени, а также программное обеспечение, позволяющее организовывать такое общение. Студенческий дискурс – многозначный термин, означающий, в общем смысле, речь, процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий, характерные для студенческого сообщества.

В процессе исследования студенческого дискурса мы пришли к выводу, что в чат-коммуникации данный дискурс демонстрирует, наряду с использованием традиционных нормативных и кодифицированных способов общения, свойственных письменной коммуникации, также определенную специфику. Отличительные черты студенческого неформального общения проявляются как в отношении вербальных, так и невербальных средств общения. Вербальная составляющая студенческого общения включает средства разных языковых уровней: междометия (*брр, фи, как звучит*); заимствованные слова в русской транскрипции (*о май гад / это всегда так волнительно, кинут инфой и сбегут*); общепринятые и собственно авторские сокращения (*спс, если опоздаю на фр, то предупредите пж, хелп плз*); жаргонизмы (*а потом гамать о///*); сленговые единицы (*лол, кек, ору, кайф*); ненормативную лексику; возвышенную лексику (*С какой целью, вы, так называемый сударь, поднялись ни свет ни заря?????*); намеренное искажение языковых норм в а) лексике, например, для имитации шепелявости (*ну такой шладкий*), б) пунктуации *(ой как обычно/Девочки знаете что пожарила сейчас пирожки с картошкой и луком*); в) орфографии (*Кайф, даа конечно)*. По нашим наблюдениям, такая специфика неформального студенческого общения детерминирована рядом факторов: от необходимости кратко и быстро передать сообщение до выражения сарказма или критики. В студенческом общении активно используется графический арсенал средств как инструментарий невербального общения, где значительную роль играют, например, переключение регистра с целью выделения важной для коммуникантов информации заглавными буквами (*АХПХАХАХАХХХП ОРУ, НУ ЧТО, КАТЯ*); пунктуационные знаки для передачи определенной интонации (*хелп плз!!1!!1!1!1*); смайлы как средства передачи эмоционального состояния адресата, самыми распространенными из которых являются сердечко, смеющийся смайлик, смайлик с глазами-сердечками (*Завтра* ❤️, *Хах* 🤣, *Французские песни – это любовь* 😍), а также клавиатурный смайлик *0_0*; стикеры (*хомяка, говорящего дя*); анимации (*банан, говорящий хаха, классика*). Зачастую студенты используют вербальные и невербальные компоненты одновременно.

Итак, отличительные черты студенческого неформального общения включают вербальные компоненты (междометия, заимствования в русской транскрипции, ненормативная лексика, сокращения, жаргонизмы,

сленгизмы, возвышенная лексика, языковая деконструкция) и невербальные (переключение регистра, пунктуационные знаки, смайлики, стикеры, анимация).

Д. Денисенко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТОВ ЖАНРА «EMAIL-МАРКЕТИНГ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Целью работы является исследование теоретических предпосылок возникновения жанра «email-маркетинг» в современном английском языке. Актуальность исследования обусловлена тем, что данный жанр является одним из главных инструментов интернет-продаж и имеет множество перспектив для развития.

Из-за многоуровневости организации текст представляет собой сложный объект исследования. В зависимости от задач, которые ставит перед собой автор, различные элементы могут быть выделены в тексте как его единицы. В. Б. Апухтин выделяет формально-семантические, функциональные (основанные на теории актуального членения предложения), психолингвистические (основанные на рассмотрении текста в определенной коммуникативной ситуации) и логические (направленные на выявление логической структуры текста) методы описания структуры текста.

Т. А. ван Дейк исследует «глобальную организацию текста» и вводит понятие дискурса как сложного коммуникативного явления, которое включает, помимо текста, экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста.

Для решения проблемы типизации текстов Т. А. ван Дейк ввел термин *суперструктура*. Суперструктура обладает коммуникативным и когнитивным характером. Отсюда следует, что анализ текста должен быть сосредоточен не столько на его внешней, языковой форме, сколько на внутренней, содержательной. Вместе с тем содержательная сторона текста манифестируется в ее поверхностно-формальных признаках. Схематическая суперструктура является формой для организации общего значения, т.е. макроструктуры текста как целого. Схема может быть задана набором характерных содержательных компонентов и набором правил или стратегий, определяющих порядок следования этих компонентов. Следует также отметить, что схемы, по мнению данного лингвиста, обладают постоянными, конвенциональными (и потому варьирующимися в разных культурах) свойствами, специфическими для каждого типа текста. В отличие от макроструктуры, суперструктура связана не с содержанием конкретного дискурса, а с его жанром.

Из этого следует, что текст следует рассматривать как произведение, которое по своей структуре и по всем используемым языковым средствам обеспечивает формирование ментальной модели текста у адресата.

А. Жевнова

ТАКТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО САБОТАЖА В ОБЩЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Коммуникативный саботаж в самом широком смысле относится к категории некооперативных явлений, поскольку включает явное игнорирование партнера по общению из-за существующих внутренних разногласий и противодействия, которые неявно выражаются в общении. Однако в определенных речевых ситуациях коммуникативный саботаж может быть как средством провокации конфликта, так и способом его нейтрализации. Автором были проанализированы тактики и языковые средства коммуникативного саботажа в диалогах между студентом и преподавателем на основе русскоязычного фильма «Ученик» и англоязычной картины «After the Dark».

Одним из наиболее часто используемых средств вербализации коммуникативного саботажа является ответ вопросом на вопрос, или тактика переспрашивания. Это позволяет не только «выиграть время» на обдумывание ответной реплики, но и обозначить, в некоторой степени, неправоту собеседника, неуместность вопроса. Например, 1) – *Will you do better next time? – Isn't it over yet?*; 2) – *Я тебя понимаю. – Что вы понимаете?*

В диалоговом взаимодействии преподаватель – студент в обеих лингвокультурах в качестве тактики коммуникативного саботажа выступает тактика возмущения: 1) – *Let's make you a punctual person. – Isn't punctuality a virtue lonely?*; 2) – *Я не стану извиняться. – А чей-то? Как миленький извинишься!*

Тактика игнорирования собеседника может проявляться не только в избегании вступления с ним в речевой контакт, но и в речевых формулах, которые проявляются при беседе. Сравним: 1) – *I will not remember you with warmth, professor. – I do not care how you will remember me.*; 2) – *Тебе что, нужна помощь? – (тишина) – Да не нужна ему никакая помощь!*

Для того, чтобы поставить под сомнение правоту собеседника и корректность его суждений, во многих случаях используется тактика уклонения от темы или контроля над темой: 1) – *Tell me how you feel to know that you could to become the first if it were not for cowardice. – Bribery is not my favorite form negotiations;* 2) – *Я тебя понимаю. – Что вы понимаете?*

Анализ проявлений коммуникативного саботажа в общении студента и преподавателя в двух сравниваемых лингвокультурах показал, что для его реализации используются схожие тактики, такие как переспрашивание, возмущение, игнорирование, уклонение или контроль над темой. Как правило, тактико-стратегический арсенал включает вербальные и невербальные средства реализации либо отсутствие вербальной или невербальной реакции со стороны собеседника. Языковыми средствами выступают вопросительные и восклицательные предложения, неполные предложения, эллиптические конструкции, сопровождающиеся характерным фонационным и кинетическим наполнением.

А. Жукович

СПЕЦИФИКА ЭВФЕМИЗМОВ КАК ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Изучение эвфемии является актуальной лингвистической проблемой, та как процессы эвфемизации, т.е. использования слов или выражений, заменяющих в языке грубое, неприличное, с неприятной окраской слово, происходят чрезвычайно интенсивно. Одни исследователи в качестве основного признака эвфемизма выделяют стремление не обидеть, избежать конфликта, другие – прикрыть подлинное смысловое содержание эвфемизма, а третьи – избежать запретных слов. Сферы социальной жизни, в которых используются эвфемизмы, разнообразны и включают дипломатию, сферу государственных и военных тайн, деятельность армии, милиции и некоторых других органов власти, а также сферы распределения и обслуживания, отношений между различными национальными и социальными группами, экономические методы и их последствия и др.

Особую группу составляют манипулятивные эвфемизмы. Функционируя в языке СМИ, они являются мощным средством речевого воздействия на сознание. Изучение способов и приемов манипулятивного воздействия эвфемизмов на аудиторию актуально не только для разработчиков социальных информационных технологий (рекламы, маркетинга) и для ученых-лингвистов, но и для тех людей, чьим сознанием манипулируют, т.к. получение знания об этом поможет выработать способы защиты от манипуляции. Это важно в связи с возрастающей ролью манипулятивного воздействия в современном обществе и недостаточной лингвистической изученностью воздействующего, манипулятивного аспекта эвфемизмов в языке СМИ.

Эвфемизмы затрагивают личные и социальные сферы человеческой жизни: части тела, физиологические процессы и состояния, болезни и смерть, пороки и недостатки, отношения между полами, профессии, деятельность правительства, военного командования и полиции.

Причинно-следственная связь табу и эвфемизмов отмечается почти всеми исследователями. Отличия заключаются в цели, так как цель табу – исключить из употребления не само понятие, которое остается необходимым обществу, а слово – название. Использование эвфемизмов обусловлено приметами, физиологическими свойствами человека, болезнями, его слабостями и др., вместо прямого названия которых часто используются так называемые «ученые» слова, которые звучат менее знакомо, отсюда менее оскорбительно, например, *over-eating – indigestion* ‘обжорство’, ‘расстройство желудка’ и др.

Эвфемизмы, являясь мощными лингвистическими инструментами, глубоко внедрились в язык и стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Использование эвфемизмов может быть вызвано как социальной, так и эмоциональной необходимостью, поскольку таким образом появляется возможность обсуждать табу-темы, а также поступки, оказывая небольшое давление на собеседника, но при этом сохраняя чувство такта.

А. Карчевская

РЕЧЕВОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА

В современной исследовательской литературе широко используется понятие *речевой портрет*, но в то же время его обычно не выделяют из родственных понятий. Поэтому сначала необходимо определить ключевые понятия и уточнить некоторые связанные термины.

Отметим, что речевое портретирование изначально появилось как социолингвистическое исследование в середине 60-х гг. XX в., благодаря М. В. Панову, который разработал фонетические портреты ряда политических деятелей, писателей, ученых XVIII–XX вв. Впоследствии эта идея была развита другими лингвистами (Т. Г. Винокуром, Е. А. Земской, Т. И. Ерофеевой, М. В. Китайгородской, Н. Н. Розановой, Т. М. Николаевой и др.) и вылилась в целое направление социолингвистического портретирования, согласно которому речь отдельной личности содержит типичные черты определенной социальной категории. В этой связи было введено понятие диагносцирующего пятна, подразумевающего социально маркированный способ выбора и употребления языковых средств и особенности речевого поведения. При использовании данного метода исследования происходит отбор диагносцирующих пятна и создается речевой портрет с опорой на особенности в наборе языковых средств и особенности в речевом поведении.

Обычно описательной моделью индивидуального речевого портрета является модель языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым, при этом «диагносцирующие пятна» – не общая черта объединения людей, а индивидуальная черта языковой личности.

В настоящее время под *речевыми портретами* понимаются комплексные характеристики отдельных участников коммуникации, которые включают подробное описание речевых характеристик на различных уровнях реализации языковых компетенций с учетом деталей речевого поведения, личностных и психологических характеристик, а также профессиональных и социальных качеств.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что в современной лингвистике понятие речевого портрета обычно объясняется в зависимости от цели и задачи исследования, при этом объектом наблюдения в речевом портрете остается языковая личность.

Среди родственных понятий речевые портреты интерпретируются как способ всестороннего изучения индивидуальной или коллективной языковой личности. Исследователи имеют дело с наблюдаемыми фактами в компиляции всех внешних, публичных аспектов языковой личности.

О. Лось

ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ МОРАЛЬНОЙ ПАНИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В современном медиапространстве развертывание моральной паники имеет разновекторные последствия. С одной стороны, излишняя драматизация социальных проблем ведет к формированию массовых тревог и страхов, подрывая психологическое здоровье общества, а перевод решения социально значимых вопросов с рационального на эмоциональный уровень препятствует адекватному пониманию их реальных причин и последствий. С другой стороны, моральная паника высвечивает болевые точки общества, провоцирует широкую публичную дискуссию по поводу актуальных вопросов этического характера, способствует сохранению системы традиционных норм и ценностей, приводит к упорядочиванию нормативно-правовой базы, способствуя тем самым усилению социального контроля над рядом негативных явлений в социальной жизни. Наконец, моральная паника является мощным ресурсом консолидации общества в ситуации преодоления серьезных угроз.

В качестве примера развертывания моральной паники в медиаполе, возьмем самое нашумевшее на сегодняшний день освещение проблемы Covid-19, не сходящее со страниц газет и журналов оффлайн и онлайн-изданий уже более полутора лет. По нашим наблюдениям, моральная паника в отношении пандемии в англоязычном медиадискурсе конструируется благодаря синтезу ряда концептов, репрезентованных определенными языковыми средствами. Рассмотрим их более подробно. Как показало исследование, эффективным инструментом создания моральной паники в англоязычном медиадискурсе является использование концепта «fear», вербализованного следующими языковыми средствами: интенсификаторами (*a great number of infected people* ‘большое число инфицированных людей’), градацией (*The lack of a clear message has left many members of the public concerned, anxious, impatient and too terrified* ‘отсутствие четкой информации вызвало у многих людей тревогу, беспокойство, раздражение и ужас’*)*. Еще более драматизирует ситуацию вербализация концепта «death» при помощи существительного, глагола и наречия с соответствующей семантикой в сочетании с интенсификаторами, репрезентованными числительными (показателями численности смертей) и наречиями (типа *exponentially* ‘в геометрической прогрессии’): *823 deaths were announced* ‘было объявлено о 823 смертях’*; people are dying* ‘люди умирают’; *grim jump in deaths* ‘безжалостный скачок количества смертей’; *deadly disease* ‘смертельно опасное заболевание’; *with the coronavirus death toll rising exponentially* ‘при коронавирусе происходит рост смертности в геометрической прогрессии’. Дополняет формирование массовых тревог и страхов концепт «горе», репрезентованный лексемами: *grief* ‘горе’*; misery* ‘бедствие’, *tragedy* ‘трагедия’, *bereaved relatives* ‘родственники, понесшие тяжелую утрату’, *disruption* ‘крах’. Таким образом,

для создания моральной паники в отношении пандемии в медиадискурсе авторы используют концепты «страх», «смерть», «горе», которые репрезентованы языковыми средствами разных языковых уровней как автономно, так и в сочетании с интенсификаторами.

А. Мисючек

ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЛИНГВИСТИКЕ

Понятие дискурса является одним из самых неоднозначных и трудно определяемых понятий в лингвистике, что обусловлено его комплексной внутренней структурой, которая включает когнитивный, прагматический, семантический и формально-языковой уровни. Вслед за В. И. Карасиком, мы полагаем, что «дискурс представляет собой речемыслительный процесс, объективированный в некотором множестве текстов, связанных друг с другом общими когнитивными стратегиями порождения и понимания, имеющих согласующуюся с этими стратегиями организацию и служащих для передачи и генерализации смысла».

Данное определение предполагает разнообразие видов и типов дискурса, которые можно классифицировать по тематике (образовательный, медицинский, религиозный и т.д.), по сфере распространения (молодежный дискурс, интернет-дискурс, политический и т.д.), цели (исследовательский, аргументативный и т.д.).

Интерес к вопросам защиты окружающей среды, изменения климата и глобального потепления обусловил возникновение еще одного вида дискурса – экологического. Экологический дискурс исследователи определяют как «сложное коммуникативно-речевое явление, представляющее собой, с одной стороны, вид социальной коммуникации, в основе которой лежит речемыслительная деятельность людей в определенном историко-культурологическом контексте. С другой стороны, экологический дискурс – это совокупность экологических текстов различных коммуникативно-речевых сфер, объединенных общей темой и формирующих экологическое сознание».

Согласно лингвистическим исследованиям, экологический дискурс можно рассматривать с двух позиций: во-первых, как дискурс, который ограничен исключительно вопросами экологии как науки, во-вторых, дискурс окружающей среды может пониматься более широко, т.е. как дискурс среды, окружающей человека в его жизнедеятельности.

Мы определяем экологический дискурс как совокупность экологических текстов, объединенных общей темой и направленных на реализацию поставленной цели. Тематический подход позволяет анализировать экологический дискурс с точки зрения специфических черт, свойственных другим типам дискурса, которые являются более изученными. Если рассматривать экологический дискурс как научный дискурс, в качестве материала исследования подойдут выступления ученых-экологов и экологических активистов на основе

статей и докладов. В то же самое время экологический дискурс может быть рассмотрен как социополитический и социокультурный феномен, который можно изучать как в рамках политического дискурса, так и в рамках медийного дискурса.

В. Мулина

ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «БЕЗАЛКОГОЛЬНЫЕ НАПИТКИ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

О системных отношениях в языке, в частности в лексике, пишут многие исследователи (Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, Р. А. Будагов, В. А. Звегинцев, Ф. П. Филин, Д. Н. Шмелев, Ю. Д. Апресян, Н. З. Котелова и др.).

Одним из языковых уровней является лексика, представляющая собой сложную систему, которая состоит из различных по сфере употребления, по происхождению и стилистической значимости групп слов. Являясь центральной частью языка, лексика именует, формирует и передает знания о каких-либо объектах, явлениях. Лексика является системой, т.е. такой организацией, единицы которой взаимообусловлены и взаимозависимы в содержательном плане.

Для обозначения совокупностей лексических единиц внутри лексической системы языка используется множество группировок – семантических полей, тематических групп, лексических семантических групп и различных парадигм. В лексико-семантическую парадигму объединяются слова, противопоставленные друг другу по некоторому семантическому признаку. Слово обычно входит в несколько лексико-семантических парадигм. Самой крупной смысловой парадигмой является семантическое поле. Здесь объединены слова разных частей речи, значения которых имеют один общий семантический признак. Например, поле безалкогольных напитков включает слова *drink* ‘напиток’, *beverage* ‘питье’, *water* ‘вода’, *to drink* ‘пить’, *tea* ‘чай’, *coffee* ‘кофе’, *lemonade* ‘лимонад’ и т.д.

Семантическое поле включает в себя более мелкие группы слов: тематические группы, лексико-семантические группы, синонимические ряды, антонимические пары. Эти группы отличаются от поля именно тем, что содержат слова лишь одной части речи.

Лексико-тематическая группа – это группы слов, которые объединены одной темой или общей ситуацией. В нее входят лексические единицы разных частей речи. В словарном составе языка замечают тематические группы, наиболее тесно связанные с жизнедеятельностью человека. Так, одно из важнейших мест в словаре занимает тематическая группа «Напитки», члены которой по своим семантическим особенностям относятся к предметно-бытовой лексике.

Тематическая группа «Напитки» системно представлена по типу гиперо-гипонимических отношений, которые отличаются большим количеством гипонимов, определяющих и уточняющих семантику гиперонима. Тематиче-

ская группа представляет собой совокупность жидких продуктов, которые человек использует в пищу. В результате, их можно разделить на следующие подгруппы: подгруппа 1 – «Кофе и кофейные напитки», подгруппа 2 – «Какао и напитки из него», подгруппа 3 – «Чай и чайные напитки», подгруппа 4 – «Прохладительные напитки», подгруппа 5 – «Напитки ЗОЖ».

С. Полевой

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЭМПАТИЗАЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В современной рекламной коммуникации эффективным приемом воздействия на адресата является эмпатия, которая в лингвистике рассматривается как способность адресанта проникнуться эмоциональным состоянием целевой аудитории, выбрать соответствующие вербальные средства выражения этого состояния, спрогнозировать и получить ожидаемую ответную реакцию у адресата.

В письменной рекламной коммуникации эмпатия может быть представлена эксплицитно с использованием лексики с понятийным содержанием ‘эмпатия’ (сочувствие, понимание, утешение) и имплицитно с опорой на контекст высказывания (*Все возможно*). Эмпатию можно выразить через языковые категории сопереживания (*То, что нас разрушает, может стать нашей силой!*) и сорадования (*А как праздновать будешь ты?*). Именно они позволяют говорящему охватить широкий спектр внутренних состояний реципиента.

Анализ 3000 рекламных слоганов и эхо-фраз на русском языке позволил выделить языковые средства эмпатизации, которые используются в письменной рекламной коммуникации. Так, ведущая роль в формировании эмпатического воздействия на слушателя в рекламном тексте принадлежит личным и притяжательным местоимениям *я, мой, твой, наш* (*Мы заботимся о вашем здоровье!*), которые придают рекламному тексту личный характер, позволяют сформировать центр эмпатии и поместить в него слушателя. Значительную роль в выражении эмпатии играет эмоционально-оценочная лексика: а) оценочные прилагательные (*Шикарные обувь и сумки*); б) прилагательные в сравнительной и превосходной степени (*Ваш ребенок – самый лучший*). По нашим наблюдениям, вербальными средствами эмпатизации письменного рекламного текста выступают как отдельные языковые единицы, так и несколько единиц в совместном использовании. Так, в приведенном выше примере *Мы заботимся о вашем здоровье!* эмпатизация создается в результате совместного употребления личного местоимения *мы* в сочетании с глаголом *заботимся*.

Эмпатизация письменной рекламной коммуникации происходит благодаря инкорпорированию различных коммуникативных стратегий, к примеру, стратегии моральной поддержки (*То, что нас разрушает, может стать*

нашей силой), стратегии создания положительного фокуса информации (*А как праздновать будешь ты?*), комбинации стратегий самопрезентации и солидаризации с адресатом (*Мы заботимся о вашем здоровье*).

Таким образом, языковые средства эмпатизации включают личные и притяжательные местоимения, употребляемые как автономно, так и в сочетании с другими частями речи, эмоционально-оценочную лексику. Для эмпатизации письменной рекламной коммуникации используются стратегии моральной поддержки, создания положительного фокуса информации, самопрезентации и солидаризации с адресатом.

А. Сосновская

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИМИДЖЕВОГО ДИСКУРСА УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специфика рекламы образовательных услуг в вузах состоит в том, что она должна быть, скорее, имиджевой, чем чисто коммерческой. Высшее образование – это продукт, который редко «покупается» конкретным человеком, поэтому эта реклама должна быть очень информативной и комплексной.

Образовательные услуги предоставляются в очень конкурентной среде. Чем выше конкурентоспособность, тем полнее и точнее предоставляемые ими образовательные услуги будут соответствовать требованиям потребителей. Имидж – один из самых важных инструментов, и это групповой имидж, отражающий положительное впечатление, статус и репутацию учреждения высшего образования (УВО).

Структуру имиджа УВО можно условно разделить на 8 групп. Первая группа, имидж образовательной услуги, подразумевает мнения людей об уникальных характеристиках, которыми обладает университет, такие как качество образования, новые специальности, специализации, степень после окончания вуза, стоимость услуги, уровень зарубежных связей. Вторая группа включает информацию о стиле жизни, общественном статусе и некоторых личностных (психологических) характеристиках потребителей, т.е. имидж потребителей образовательных услуг. В данном случае акцент делается не на представлениях, а на реакции и оценке потребителей относительно имиджа УВО. Третья группа, названная внутренним имиджем организации, состоит из представлений об университете преподавателей и студентов. Имидж ректора и научного совета, составляющий четвертую группу, включает представления о способностях, установках, ценностных ориентациях, психологических характеристиках, внешности. Непосредственно с этой группой связана пятая, а именно имидж персонала, которая представляет собой собирательный образ преподавательского состава, включающий мобильность, информированность, коммуникабельность, профессиональную, высококвалифицированную подготовку, правильность речи, социально-психологи-

ческие характеристики. Представления общества о социальных целях и роли УВО в экономической, социальной и культурной жизни составляют социальный имидж УВО. Фирменный стиль является главной составляющей визуального имиджа, а деловая репутация, знаменитые выпускники, докторантуры, аспирантуры, инновационные технологии, разнообразие факультетов отражают бизнес-имидж УВО.

Е. Терлецкая

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ РЕКЛАМНОЙ ИНТЕРНЕТ-РАССЫЛКИ

При изучении дискурса, как и любого естественного феномена, важной является классификация типов и разновидностей дискурса. Основное разграничение составляет противопоставление устного и письменного дискурса, которое связано с формальным признаком – каналом передачи информации: при устном дискурсе канал – акустический, при письменном – визуальный.

Рекламный дискурс представляет особую разновидность дискурса, его цель – побудить к деятельности. Рекламный дискурс является «прагматическим дискурсом», так как в нем актуализируются определенные коммуникативные стратегии. Прагматика изучает все те условия использования языковых знаков, под которыми понимаются условия адекватного выбора и употребления языковых единиц с целью воздействия на партнеров коммуникации в процессе их речевой деятельности. Таким образом, основной функцией рекламного дискурса является прагматическая функция. Она призвана привлекать внимание покупателя к рекламируемому товару.

Одной из главных характеристик рекламного дискурса является критерий эффективности. Так как рекламный дискурс рассматривается нами в контексте лингвистических исследований, то для нас особый интерес представляет лингвистическая составляющая данного вида текстов. Лингвистические особенности рекламного дискурса напрямую связаны с их функциональной стороной.

Мы считаем, что рекламный дискурс нужно рассматривать не только как результат коммуникации, но и как сам коммуникативный процесс. Сегодня в рекламе используются особые средства (синтаксические, фонетические, грамматические), благодаря которым возникает диалог между автором рекламы и адресатом. Использование сленга, устойчивых выражений и различных идиом выделяет рекламный дискурс из общего потока информации. Специально выделенные элементы концентрируют на себе внимание адресата. Можно заключить, что функции воздействия в рекламном дискурсе реализуются множеством способов, но цель функции остается неизменной – побудить потенциального покупателя к действию.

Т. Тихон

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛЕНГА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ ЗНАМЕНИТОСТЕЙ

В настоящее время сленг является неотъемлемой частью любого языка и его исследование становиться все более популярным среди современных филологов. Понятие *сленг* до сих пор не имеет однозначного определения, и многие филологи трактуют его по-своему. Однако многие придерживаются такого подхода, в котором сленг – это разговорная речь, которая не ограничена языковой нормой и присуща тому или иному классу людей.

В век Интернета и смартфонов огромное развитие получил интернет-сленг. Его образование обусловлено необходимостью и стремлением пользователей сократить длинные фразы и выражения и тем самым упростить общение и сократить время на набор сообщения. Согласно статистике, Интернетом в мире пользуются 4,57 миллиарда людей, что составляет 58,7 % от общего населения планеты. Из этого числа 3,81 миллиарда являются активными пользователями социальных сетей, что составляет 83,4 % от всех пользователей Интернета. Исходя из данных цифр можно посчитать, что 49 % населения земли активно используют социальные сети. Следовательно, социальные сети являются наиболее пригодными для изучения интернет-сленга.

В результате исследования аккаунтов Рианны и SZA в Twitter, Кевина Харта и Келси Баллерини в Instagram, Уилла Смита и Роберта Дауни-младшего в Facebook с целью выявления сленговых единиц и особенностей их употребления было обнаружено, что во всех аккаунтах использовались как разного вида сокращения, так и сленговые слова, выражения. Что касается сокращений, то можно заметить, что одно и то же слово можно сокращать по-разному. Например, *you – u/ya*; *your – ur/yo/ya*; *though – tho/doe*; *because – cuz/cus/cause*; *going to – gonna/gon*. Наиболее часто встречающимися сокращениями были: *y'all, u, ur, n, jus, lol, lil, lmao, ppl, wanna, gonna, gotta, da, sis, thru, imma*. Что касается сленгизмов, то наиболее часто встречающимися являлись *drop, lit, no cap, hype, ride or die, fire*.

Как показало исследование, употребление сленга частично зависит от происхождения, расы и профессии человека. Например, Рианна, которая происходит из семьи, относящейся к рабочему классу, больше всех использует сленг, в отличие от Роберта Дауни-младшего, который родился на Манхэттене – в довольно престижном районе Нью-Йорка. Он меньше всех использует сленг. То же самое касается расовой принадлежности: представители негроидной расы (Рианна, SZA, Уилл Смит, Кевин Харт) используют сленг в большей мере, чем представители европеоидной расы (Келси Баллерини, Роберт Дауни-младший). Что касается профессии, то представители музыкальной индустрии более склонны к использованию сленга. Музыка исполнителей отражает их характер. Например, та же Рианна, у которой некоторые

песни можно охарактеризовать как «откровенные», и в социальных сетях не ограничивает себя в использовании сленга. В то время как представителей киноиндустрии ограничивают их проекты в кино, которые «скрывают» их характер, поэтому и в социальных сетях они, как правило, меньше используют сленг.

В. Хмелевская

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ НА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОМЕДИЙНЫХ YOUTUBE-КАНАЛАХ

Без сомнения в современном обществе Интернет играет огромную роль в формировании культуры речевого поведения личности. YouTube-каналы пользуются популярностью среди людей всех возрастных категорий, формируя систему ценностей и взгляд на мир. Важной характеристикой современного речевого поведения спикеров YouTube-каналов является ирония. Именно во многом благодаря YouTube-каналам ироничный взгляд на жизнь, отражаемый в речевом поведении современных комедийных спикеров, становится все более распространенным. Для понимания механизма порождения ироничных контекстов необходимо проанализировать средства их вербализации.

В ходе нашего исследования, материалом которого послужили англоязычные YouTube-каналы «Universal Comedy» и «Jimmy Carr», было выявлено, что ироническим потенциалом обладают лексико-стилистические языковые средства, используемые спикером во время своего выступления. Доказательством того могут послужить следующие примеры: – *When someone recommends a book to me they say* ***it's a page-turner****. I always think* ***I know how books work****.* Ироническое в данном примере создается с помощью игры слов (каламбура), где **page-turner** в переводе на русский язык означает, что книга, которую рекомендуют к прочтению, очень интересная и захватывающая. Данное выражение легко можно перепутать со схожим по звучанию выражением **turn the page**, что в переводе означает 'перевернуть страницу' и раскрывает сущность использования книги: нужно переворачивать страницы печатного издания, чтобы ознакомиться с его содержанием.

Рассмотрим еще один пример: – *I met a girl who's* ***scared of dwarves****. I asked her if she was also* ***scared of normal people when they're far away.*** Ирония в данном случае репрезентована с помощью сравнения. Невысокий гном подвергается сравнению в плане роста с обычным человеком, который находится на расстоянии. Как известно, чем дальше находится предмет от поля зрения человека, тем больше его размеры искажаются. Поэтому даже достаточно высокий, рослый человек издалека может показаться совсем крошечным и хрупким.

Поэтапным раскрытием ироничного смысла может служить пример, основанный на обыгрывании концептов «возраст» и «продолжительность»:

– *I saw a story in a newspaper* ***that 83-year-old woman*** *marrying* ***a 93-year-old man. Is it wrong*** *that I look at it and thought* ***that's not gonna last****.* Ироничный смысл данного высказывания реализуется с помощью литоты (преуменьшения). Комедиант акцентирует внимание на пожилом возрасте новобрачных и прогнозирует, что их брак не продлится долго, хотя люди, вступающие в брак, как правило, надеются на его длительность.

Таким образом, языковые механизмы, порождающие иронические смыслы в анализируемых YouTube-каналах, опираются на лексико-стилистические средства, такие как сравнение, игра слов (каламбур), литота (преуменьшение). При этом ирония раскрывается поэтапно в рамках нескольких тесно связанных между собой высказываний.

К. Церлюкевич

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ТАКТИКИ УХОДА ОТ ОТВЕТА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Тактика уклонения от ответа – речевая реакция политика, которая приводит к избеганию прямого ответа на поставленный вопрос, отказ от комментирования, сокрытию собственного мнения по какой-либо проблеме.

В ходе исследования были отобраны и проанализированы примеры тактик уклонения от ответа на базе интервью с политическими деятелями России и Америки.

В процессе анализа были выявлены языковые средства речевой стратегии уклонения от прямого ответа в политическом дискурсе в русском и английском языках и установлены специфики их функционирования.

Приведем отрывок из интервью СМИ и представителя МИД России С. В. Лаврова (Москва, 26 января 2017 года):

– *Не могли бы Вы поделиться результатами встречи в Астане?*

– *Я* ***уже рассказал*** *все вчера.*

– ***Каковы****, на Ваш взгляд,* ***перспективы****?*

– ***Неплохие****.*

С. В. Лавров в ответах на вопросы СМИ использовал такие тактики уклонения от прямого ответа на вопрос, как обобщение, апелляция к другому источнику, смена топика в ответе с помощью таких конструкций, как *уже рассказал,* лексические единицы с размытой семантикой типа *неплохие*.

Далее рассмотрим фрагмент конференции из англоязычного политического диалога между журналистом и главой ЦРУ Майком Помпео:

– ***Have you had any negotiations*** *regarding the transfer to the post of US Secretary of State?*

– ***I am focused on what I am doing now***. ***I have a lot of work***. ***I have the honor*** *of holding this position for 10 months.*

Как видно из примера, в ответе на общий вопрос *Have you had any negotiations…*, требующий ответа «да» или «нет», Майк Помпео использует

тактику смены топика с использованием личных конструкций и тактику обобщения, что позволяет ему при этом избежать прямого реагирования на поставленный вопрос.

В результате было установлено, что в русскоязычном и англоязычном политическом дискурсе реализация тактики ухода от ответа на вопрос имеет определенное сходство: политики предпочитают использовать прием смены топика, реализуя его с помощью личных конструкций *уже рассказал*…, *I have the honor*. В то же время в каждом из политических дискурсов реализация данной тактики имеет ряд отличий: в русском чаще используются обобщающие слова, лексическая единица *необходимо*. При этом для англоязычного политического дискурса характерно использование личных конструкций типа *I am focused on* намного чаще, чем в русскоязычном.

Круглый стол
«МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»

А. Бачина, О. Гладышева

ФЕНОМЕН МАРГИНАЛЬНОСТИ

Повышенный исследовательский интерес к проблеме маргинальности вызван современным состоянием культуры. Теоретическое осмысление жизнедеятельности маргинальных субъектов становится особенно актуальным именно сейчас, в период экономического, политического, социального преобразования, которое сопровождается идеологическо-культурной вакуумностью.

Целью исследования было изучение процессов маргинализации; выявление значения проблемы маргинальности в социальной структуре современного общества; определение последствий роста числа маргиналов. Были определены следующие задачи: 1) дать определение понятию *маргинальность*; 2) выявить основные теоретические концепции маргинальности; 3) определить влияние маргинальности на социальную структуру современного общества; 4) сформировать кейс для людей, находящихся в пограничномсостоянии.

Нами было проведено анкетирование 30 человек для определения потенциала маргинальности в современном обществе. Задачи анкетирования были следующие: выявить отношения респондентов к маргиналам; проанализировать данные и выявить степень маргинального сознания; сделать вывод об особенностях отношения к маргиналам в современном обществе. Были получены следующие результаты: количество маргиналов в нашем обществе будет расти, потому что неустойчивая социальная, экономическая, психологическая сферы благоприятствуют этому процессу. Поскольку большинство респондентов данного опроса не видят ничего негативного в асоциальных процессах, то это несет в себе потенциальную маргинальность, возможно, в будущем люди, участвовавшие в анкетном опросе, будут сами принадлежать к маргинальному (например, безработному) слою.

Подводя итог многообразию современных взглядов на проблему, можно сделать следующие выводы. Изучение процессов маргинализации и позиций маргинальных групп в новых условиях позволит, во-первых, прогнозировать развитие социальной структуры общества, во-вторых, находить адекватные меры для предотвращения полного распада социальной структуры, который чреват не только усилением общественной нестабильности, но и другими серьезными последствиями.

О. Боймуродова, Т. Соболь

ДИАГНОСТИКА ОСНОВНЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Языковые (лингвистические) способности – понятие, отражающее потенциальную готовность субъекта к разнообразным действиям с системами языковых символов. Это специальные возможности, представляющие

собой совокупность индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося, обусловливающие эффективность усвоения иностранного языка как учебного предмета и успешность в овладении знаниями, умениями и навыками в области речевой иноязычной деятельности. Актуальность исследования заключается в том, что на вступительных экзаменах в языковые учебные заведения (колледжи) в большинстве случаев проверяются лишь знания, накопленные к моменту поступления, и не выявляются потенциальные возможности абитуриентов, которые связаны с их лингвистическими способностями.

В связи с вышесказанным предметом исследования были выбраны некоторые структурные компоненты лингвистических способностей. Целью исследования являлась диагностика лингвистических способностей учащихся 4 курса специальности «Иностранный язык».

В соответствии с целями нашего исследования была адаптирована часть зарубежного теста на знание современного языка (MLAT-Modern Language Aptitude Test), чтобы он максимально соответствовал нашим реалиям и служил достойной альтернативой.

Нами были разработаны альтернативные задания, которые соответствуют этим основным разделам:

1) парные ассоциации;
2) изучение чисел;
3) слова в предложениях;
4) смысловая связующая.

Проведение эксперимента на наличие у учащихся лингвистических способностей показало, что 67 % учащихся успешно справились с заданиями. Результаты теста коррелируют в достаточной степени, что свидетельствует о довольно высокой эффективности разработанных нами альтернативных тестовых заданий.

В результате эксперимента можно сделать вывод, что более подготовленные в языковом плане учащиеся, как правило, правильно сопоставляют парные ассоциации, запоминают иноязычные слова, устанавливают связь в предложениях. Таким образом, наблюдается значимая корреляция между итоговыми отметками обученности иностранному языку и результатами тестовых заданий.

А. Боричевская

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Освоение любого иностранного языка невозможно без изучения культуры его народа. Аутентичный текст является одним из ведущих компонентов содержания обучения иностранным языкам и наилучшей формой представления языкового и культурного разнообразия. Многие исследователи рассматривают текст как особое явление межкультурной коммуникации. Под *аутентичным текстом* в лингводидактике принято понимать тексты,

не предназначенные изначально для учебных целей. Это оригинальные тексты, созданные для реальных условий носителями языка и для носителей языка. Г. Уиддоусон использует термины *подлинные* и *педагогически подлинные* материалы, где подлинные материалы в первую очередь предназначены для носителей языка, используются без изменений, а педагогически подлинные, предназначенные для изучения иностранного языка как другого, адаптированы для использования на занятиях. В процессе обучения иностранному языку в русле межкультурного подхода аутентичные тексты реализуют функции пополнения и расширения синтаксических, лексических, культурологических знаний обучающихся, тренировки языкового материала с национально-культурным компонентом значения, развития устной и письменной речи и в целом социокультурную функцию.

В структуре аутентичного текста условно выделяют три компонента: лингвистический, социокультурный, мотивационный. Лингвистический компонент – использование лексики и синтаксиса в форме, принятой у носителей языка. Аутентичные тексты характеризуются большим количеством эмоционально-окрашенных слов, неологизмов, фразеологизмов, коммуникативно-значимых лексических единиц, отражающих национальную культуру и способствующих формированию межкультурной компетенции. Идиоматические средства представляют социокультурный компонент в структуре аутентичного текста. Факты истории, культуры стран изучаемого языка могут послужить отличным мотивом познать их, изучить и провести параллели с явлениями своей культуры.

При характеристике видов и жанровых форм аутентичных текстов можно рассмотреть типологию текстов G. Neuner и H. Hunfeld, которые выделяют обиходные тексты, тексты предметного и информационного характера, а также вымышленные и фиктивные тексты. В рамках межкультурного подхода по тематике тексты могут быть универсальными, касающимися жизнедеятельности любого народа, и национально-специфическими, являющимися актуальными и важными для конкретной страны. Категория сложности аутентичных текстов трехаспектна и включает в себя предметный, языковой и логический компоненты.

Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку обеспечивает обращение к языку и культуре, способствуя осуществлению эффективного диалога культур.

Y. Butko, E. Baluk

CULTURAL INFLUENCE ON FORMS OF EMOTICONS WORD WIDE

Modern technologies develop really fast nowadays, and it leads to the formation of new types of communication, particularly, the communication in the internet (e-mail, messengers, social media). Thus, special rules and special ways to express one’s feelings are being introduced by users.

One of the most popular ways to express emotions while chatting is by using emoticons. By the definition, an emoticon, simply known as emote, is a pictorial representation of a facial expression using characters – usually punctuation marks, numbers and letters – to express people's feelings, mood or reaction, or as a time-saving method.

The object of the research are emoticons.

The subject of the research are the peculiarities of the use of emoticons worldwide:

1. Emoticons in Western countries:
- Special features;
- Structure.

2. Asian style emoticons:
- Special features;
- Structure;
- Varieties.

3. Combined emoticons:
- History;
- Special features.

The actuality of the given work is caused by the insufficient development of the given theme in research and by the increase of the importance of non-verbal means of communication in online communication.

In conclusion, the culture of the region, undoubtedly, has a great influence on the form of emoticon, and the different styles of emoticons are explained by the difference of the keyboard layouts and different perception of same facial expressions by people of different nations.

А. Васильчук

РОЛЬ МОНИТОРИНГА В КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Современная методика обучения иностранным языкам пересматривает многие свои позиции, установившиеся в XX веке. Методическая наука все чаще обращается к концепциям, которые ориентированы на личность: проектное обучение, обучение в сотрудничестве и т.д.

Переход к личностно ориентированному обучению иностранному языку во многом зависит от учителя, который призван создать соответствующие условия для полноценного развития ученика, раскрытия всех его способностей. Для изучения динамики развития учащихся учителю нужно владеть способами проведения диагностики.

В этом отношении необходимо обратить внимание на оценочную матрицу, которая успешно применяется в рамках компетентностного подхода. Если программа обучения иностранному языку предусматривает формирование умения публичного выступления (презентации) как одного из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, то необходимо детально обозначить, развитие или освоение каких микроумений будет считаться

результатом обучения, подлежащим измерению. Например, в случае оценивания устных монологических высказываний (презентаций) на иностранном языке это могут быть: 1) логичность и доступность подачи информации; 2) глубокое понимание выступающим представляемого материала; 3) использование наглядных средств (слайдов); 4) лингвистический аспект выступления (структурированность, грамотность и лексическое богатство речи); 5) эмоциональная вовлеченность.

Каждый из критериев описывается с помощью дескрипторов, соответствующих определенному уровню владения микроумением, например, для критерия «Логичность и доступность организации информации» предусматривают следующие уровни, начиная с наименьшей степени выраженности его реализованности: 1) информация не организована логически и не совсем понятна аудитории; 2) информация организована с нарушением логики, аудитория испытывает трудности в ее восприятии; 3) информация представлена достаточно логично, аудитория испытывает небольшие сложности в ее восприятии; 4) информация представлена в логической последовательности, аудитория легко воспринимает информацию (уровень полного овладения микроумением).

Расположив отобранные критерии по вертикали, а уровни их реализации по горизонтали, мы получаем оценочную матрицу, которая поможет отследить, какими микроумениями и в какой степени овладел обучающийся, а какие умения требуют дальнейших усилий для достижения запланированного результата.

М. Гуркова, И. Окотчик

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни, он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности. Человек развивается только в процессе социализации, т.е. общения, взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное развитие происходить не может. На формирование личности влияют разнообразные внешние условия, в том числе семейные, школьные, социальные, географические. Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется социокультурной средой. *Социокультурная среда* – конкретное, непосредственно данное каждому человеку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества.

Учитывая направленность современных подростков на виртуальный мир, необходимо включить медиатехнологии в образовательную деятельность. Особенность медиатехнологий заключается в их ориентированности на информацию, качественный и объективный анализ и интерпретацию медиатекста. Современный подросток смотрит интернет-каналы, ведет блоги, создает соб-

ственные медиапродукты и выкладывает их, ожидая положительной реакции подписчиков. Отрицательный отзыв может вызвать эмоции, способные привести к поведению, нарушающему социальные нормы. Неспособность контролировать свои действия связана чаще всего с отсутствием умений самооценки и абстрагирования. Именно медийные технологиислужат тем инструментом, который позволяет корректировать поведение подростков.

Таким образом, становление и развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека, но особенно четко этот процесс прослеживается в детском и подростковом возрасте. Именно в это время закладываются многие факторы, которые будут служить ориентиром дальнейшего развития личности человека. Здесь важно дать полезную информацию, учить принимать верные самостоятельные решения, выходить из сложных ситуаций, то есть создавать условия, при которых каждый ребенок мог бы верно выбрать жизненный ориентир, научился исполнять свою социальную роль. Именно это является одной из ведущих целей образовательного процесса в школе, где формируется особая среда для социальной адаптации. Эффективность применения медийных технологий в профилактике девиантного поведения детей и подростков связана с их интегративностью. Каждая из методик нацелена на детальный анализ медиатекстов, которые, с одной стороны, позволяют провести четкую грань между реальным и виртуальными мирами, с другой стороны, даже на уровне подсознания, воздействуют на подростка и способствуют продуктивному взаимодействию с окружающим миром.

С. Далимаев

КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Актуальной проблемой современного образования является развитие творческой активности обучающихся. В научной литературе представлен целый ряд авторских позиций по данной проблеме, анализ которых позволил определить наличие в них единых подходов, сходных позиций. Это позволяет объединить и классифицировать их с целью выявления общих закономерностей развития творческой активности учащихся.

Концепции *индуктивного плана* представлены: работами В. И. Андреева, А. М. Матюшкина, выдвигающих идею использования уровневого подхода, который заключается в постепенном последовательном повышении уровня активности личности обучаемого от ее низших форм к высшей – творческой активности (В. И. Андреев, 1988, А. М. Матюшкин, 1984); авторскими позициями технологического направления, представленными в работах А. М. Матюшкина, И. Н. Семёнова, С. Ю. Степанова, Н. Ю. Посталюка. Основными достижениями в рамках данных исследований являются: технология проблемных ситуаций И. Н. Семёнова и С. Ю. Степанова, позволяющая модели-

ровать реальный мыслительный процесс, создавать условия для развития творческой активности; положение И. Н. Немыкиной о создании проблемно-аналитической системы, являющаяся своеобразной формой управле-ния познанием, благоприятной для интенсивного развития интеллектуальной активности обучающегося (И. Н. Немыкина, 1982); технология проблемно-рефлексивного диалога, разработанная Н. Ю. Посталюком (Н. Ю. Посталюк, 1989).

Концепции *дедуктивного плана* представлены в работах И. П. Калошиной, Л. А. Меньшениной, В. С. Рахманина (И. П. Калошина, 1993, Л. А. Меньшенина, 2016; В. С. Рахманина, 1991). Основная идея авторских позиций заключается в том, чтобы вооружить ученика общеметодологическими знаниями основ наук, благодаря которым он сможет самостоятельно дедуктивно-логическим способом извлекать или добывать знания специального научно-методологического уровня. Основными достижениями в рамках концепций дедуктивного плана являются: 1) идея о нормативной творческой деятельности И. П. Калошиной, где в качестве исходных посылок выступают общенаучные методологические знания или знания «третьего уровня обобщения»; 2) позиция Л. А. Меньшениной, соотносящая мыслительные процессы младших школьников с проявлением у них творческой активности; 3) модель В. С. Рахманина по комплексному формированию творческой активности, в основу которой положена активная жизненная позиция человека, которая (как он утверждает) является «...основным звеном во всем комплексе проблем формирования и развития активности учеников».

Представленный обзор концепций развития творческой активности личности позволяет не только увидеть всю их палитру, но и определить, какие из концепций претендуют на доминирующие позиции, а какие из них будут использованы в практической деятельности в качестве взаимодополняющих.

Ю. Золотарь

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

В современном мире иностранный язык рассматривается как средство формирования и воспитания морально ответственной личности, как средство общения, познания, осмысления и интерпретации фактов иной культуры. Владение социокультурной компетенцией позволяет чувствовать себя на одном уровне с носителями языка (относительно культуры), и это является огромным шагом к адекватному владению иностранным языкам, а также владеть языком в ежедневных ситуациях на уровне, максимально приближенном к уровню носителей языка. Существует разные подходы и приемы формирования у учащихся социокультурной компетенции.

Известно, что песни являются неотъемлемой частью в процессе обучения иностранному языку. Аутентичный песенный материал имеет много преимуществ. Во-первых, музыка всегда вызывает положительные эмоции со стороны учащихся, что является отличной мотивацией к изучению языка. Во-вторых, в песнях всегда заложен хороший лексический и грамматический материал, который наиболее приближен к реалиям жизни. В-третьих, что является наиболее значимым для данного исследования, в аутентичных песенных композициях можно найти большое количество информации социокультурного характера, что позволяет раскрыть культуру страны изучаемого языка. Однако социокультурное обучение не будет эффективным без учета следующих методических принципов: коммуникативной направленности, наглядности, ситуативности, аутентичности, дидактической культуросообразности, диалога культур и цивилизаций, доминирования методических проблемных культуроведческих заданий, культурной вариативности и принципа культурной рефлексии (В. В. Сафонова).

Нами было выявлено, что использование песен очень важно для совершенствования лексических, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, формирования социокультурной компетенции. В ходе пробного обучения мы выяснили, что лучше всего использовать музыкальные композиции для создания атмосферы иноязычного общения, а также для введения в тему занятия, если речь о песни идет как о социокультурном компоненте обучения.

Таким образом, социокультурная компетенция помогает учащемуся формулировать свои высказывания, учитывая знания о культуре и истории страны, что упрощает процесс общения и понимание иностранного языка. В это же время песня является не только более понятной и интересной формой работы, а также более эффективной. Но следует помнить, что при выборе песен следует обращать внимание на аутентичность, воздействие на эмоциональную и мотивационную сферу личности, методическую ценность, наличие проблематики и познавательную ценность песенного материала.

М. Исмаилян

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

В современном мире в связи с процессами глобализации и быстротечным изменением социально-культурной жизнедеятельности общества обучение межкультурному общению является первостепенной задачей, поскольку происходит стирание границ между культурами, языками, а также их представителями. Проблема невербального общения актуальна в современном обучении иностранным языкам (в том числе и в обучении иноязычному

говорению), поскольку в настоящее время существенным фактором является умение учащихся использовать иностранный язык в живом общении, способность выражать свои мысли различными средствами, а также более ярко выражать чувства и эмоции. Эффективным в обучении иноязычному говорению является использование невербальных средств. Невербальные средства общения представляют большой интерес, так как возникают в процессе сложных мыслительных операций и действий.

В методической литературе известна следующая классификация невербальных средств общения: 1) кинесика (жесты, мимика, взгляд и т.д.); 2) паралингвистика (голос, интонация, темп речи); 3) проксемика (расположение коммуникантов в пространстве как фактор взаимодействия); 4) экстралингвистика (смех, стук в дверь).

Обучение учащихся декодированию невербальных средств общения реализуется с помощью ряда коммуникативных упражнений, разработанных с учетом следующих принципов: *ситуативности, функциональности, наглядности, дифференциации с родной культурой, комплексности, частотности невербальных средств.*

В зависимости от степени овладения невербальными средствами общения выделяются следующие этапы обучения:

1) ознакомительный;

2) тренировочный;

3) моделирующий (этап применения).

На наш взгляд, невербальная коммуникация играет важную роль в процессе обучения иноязычному говорению, делая иноязычную речь более яркой и насыщенной. С помощью грамотного невербального поведения учащийся может решать большое количество проблемных языковых ситуаций и коммуникативных задач, а также регулировать течение процесса общения и создавать психологический контакт между партнерами. Таким образом, наряду с вербальным, всегда стоит обращать внимание на невербальное общение, которое отражает культуру, выступает источником дополнительной информации и облегчает общение между говорящими.

А. Лобков, А. Устинович

НАЦИОНАЛИЗМ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Сегодня происходит ускоренное распространение и увеличение количества националистов на территории нынешнего Европейского Союза, поэтому рассмотрение данной темы актуально.

Мы проанализируем историю национализма, причины его популярности в Западной Европе, а также рассмотрим разные взгляды на данное понятие.

В данной работе *национализмом* называется совокупность зачастую правых идеологий, вводящих в свою политическую проблематику термин *нация* и ставящих его на одно из главных мест. Рассматриваются также такие понятия, как интересы нации, что в свою очередь является для идеологии высшей ценностью. Само понятие *нация* имеет разные трактовки, иногда даже рассматривается как социальный конструкт.

Национализм в Западной Европе обрел популярность по ряду геополитических причин: из-за конфликта, связанного с еврозоной, миграционного кризиса, начавшегося в 2015–2016 годах, что привело к увеличению уровня преступности среди мигрантов и, как следствие, радикализации населения.

Говоря о преступности мигрантов, приведем пару примеров: из отчета МВД Франции за 2017 год следует, что преступность среди мигрантов выше средней по стране в 4,5 раза. Швеция, например, благодаря миграции вышла на первое место в Европе по количеству изнасилований. Согласно данным 2017 года, 65,7 % изнасилований были совершены мигрантами, 93,3 % групповых изнасилований – ими же, как и 95,6 % изнасилований с нападением и др.

Также данная идеология представлена в Евросоюзе в различных формах, которые варьируются в зависимости от стран: в Соединённом Королевстве, по сути своей, националисты не являются серьезной силой на политической арене (причиной этого служит в основном специфика британского характера, если, конечно, не считать Консервативную партию). В Германии и Франции националисты являются серьезной политической силой и вполне могут составить конкуренцию социал-демократам и либералам.

Стоит отметить, что за последние 10 лет имеется тенденция к увеличению националистов в Европарламенте: по итогам выборов 2009 года в Европарламенте было лишь 32 националиста, сейчас их 76.

Таким образом, для того, чтобы урегулировать вопрос национализма в Западной Европе, необходимо прежде всего решить проблему миграционного кризиса.

Е. Москалёва

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ УСТНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ

Развитие образования на современном этапе характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Изменились социальные направленности общества по отношению к обучению старших классов. Проблема устного межкультурного общения является актуальной, так как учащимся необходимы умения поддержать беседу на иностранном языке, сформулировать свою точку зрения и передать ее понятным и корректным способом.

Известно, что *устная межкультурная коммуникация* – это межперсональная коммуникация, осуществляемая участниками происходящих из разных культур, в ходе которой они обнаруживают свои отличия. Для развития данного вида речевой деятельности нам необходимо было внедрить технологии творческих мастерских, которые представляют собой нетрадиционную форму проведения урока по иностранному языку, состоящую из последовательности взаимосвязанных этапов, как средство к управлению деятельностью обучающихся в познавательной и коммуникативной сфере.

Обучение учащихся устному межкультурному общению на основе технологий творческих мастерских осуществляется с помощью методики, разработанной с учетом следующих принципов: принципа гуманизации, принципа командообразования, принципа вариативности, принципа индивидуализации. Мастерская построения знаний реализуется следующими методическими приемами: индукции, самоконструкции, социоконструкции, социализации, афиширования, разрыва и рефлексии. Например: на этапе индукции можно использовать фотографии достопримечательностей Барселоны (архитектор – Антонио Гауди) со следующим заданием: «¡Mirad a las fotos, por favor, y adivinad qué cosa las vincula!».

Таким образом, творческая мастерская представляет собой самостоятельную деятельность учащихся: подготовительную, индивидуальную и групповую работу над поставленной проблемой. Данная технология направлена на развитие познавательной потребности и способности учащихся, закрепление и применение знаний на практике, которые необходимы в обучении устному межкультурному общению. Творческие мастерские способствуют обучению устному межкультурному общению во всех формах коммуникации и во всех ее контекстах для того, чтобы учащиеся могли быстро ориентироваться при общении с представителями других культур, а также избегать коммуникативных неудач.

А. Неоронова, М. Ермолюгина, Г. Перуанский

МЕТОДИКА РАСШИРЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной работе мы определили, что доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Мышление происходит в речевой форме. У младших школьников сильно выражена потребность в общении, которая определяет развитие речи. Этому способствуют слушание, беседы, споры, рассуждения и др. Очень важно организовать процесс обучения иностранному языку так, чтобы ребенок активно, с интересом и увлеченностью работал на уроке, видел свои результаты и мог их оценить. Помочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание тради-

ционных методов обучения и современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе компьютерных. Использование компьютера позволяет сделать процесс обучения мобильным, дифференцированным и индивидуальным. На основе нашего исследования была разработана игровая методика расширения лексического словаря иностранных слов (английский язык) детей младшего школьного возраста с применением средств информационно-коммуникационных технологий (интерактивная доска).

Использование информационно-коммуникационных технологий влияет на эффективность процесса обучения. Если информационно-коммуникационные технологии использовать очень редко, то их применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции, мешающие восприятию и усвоению учебного материала. Слишком часто их использование приводит к потере у учащихся интереса к нему, поэтому целесообразно оптимальная частота применения ИКТ в учебном процессе.

А. Островская

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время все большую популярность и значимость в обучении иностранным языкам, в частности французскому языку, получает личностно ориентированный подход, направленный на развитие личностного потенциала каждого учащегося, на полноценное развитие всех сторон его личности и субъектности в процессе социализации, который выражается в учете возрастных, психологических и профессиональных потребностей, интересов и возможностей учащихся.

Следует подчеркнуть, в процессе обучения учащихся иноязычному говорению с использованием личностно ориентированных технологий целесообразно учитывать следующие *принципы*: личностного целеполагания, продуктивности обучения, образовательной рефлексии, психологической совместимости учащихся в группе и принцип проблемности.

В этой связи особенно актуальными представляются кейс-технология и симуляция, которые способствуют формированию и совершенствованию у учащихся не только речевых навыков, но и развитию коммуникативных и интерактивных умений, необходимых для реализации иноязычного общения на уроках иностранного языка.

В процессе решения кейса учащиеся забывают о формализованном общении, жесткой регламентации учебно-воспитательного процесса. Симуляция обеспечивает более свободную атмосферу в классе, что ведет к наиболее свободному иноязычному общению учащихся, так как они не выступают перед аудиторией.

Кейс-технология и симуляция дают учащимся возможность совершенствовать умения анализа, синтеза, принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях; выступать со своими решениями перед аудиторией; уметь правильно планировать свое время, чтобы уложиться во временные рамки, определенные сценарием кейса и симуляции. Более того, данные технологии затрагивают и нравственный аспект: учащиеся учатся помогать друг другу, поддерживать неуспевающего, заботиться об успехах других; создавать благоприятную иноязычную атмосферу, налаживать отношения взаимного доверия.

Все вышеизложенное целесообразно учитывать в разработке комплекса заданий для обучения учащихся иноязычному говорению.

Е. Паутова, А. Голенович, О. Гладышева

ВЛИЯНИЕ МОДЫ НА ЯЗЫК СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Известно, что язык является важнейшим средством общения, обслуживающим практически все сферы человеческой деятельности. Его основное предназначение – передать, сообщить мысль теми языковыми средствами, которыми владеют носители данного языка и которые доступны его собеседнику. Таким образом, язык выступает основным средством процесса коммуникации. Коммуникация – сообщение, передача информации с помощью языка.

Актуальность данной проблемы связана с динамикой развития индустрии моды (fashion industry). Мода сегодня является не только искусством, но и бизнесом, для которого важны продвижение и продажи. Использование разных приемов на всех уровнях изучения языка позволяет влиять на сознание человека в плане его восприятия определенных модных стандартов. Скоростное распространение модных стандартов и модной одежды принимает сегодня интернациональный характер, что приводит к расширению границ фэшн-языка как самостоятельной языковой системы. Возникают новые модные стандарты – появляется новая лексика, новые языковые средства и их комбинации.

Цель нашей работы – изучить актуальность, употребление и влияние английских заимствований в сфере моды на общество. Мы изучили причины и актуальность отдельных английских заимствований в сфере моды. На наш взгляд, данная проблема привлечет внимание школьников в процессе изучения английского языка. Материалы и результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе для подготовки занятий по теме «Мода, одежда».

А. Поляк

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК РЕСУРСНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная работа на сегодняшний день занимает одно из приоритетных мест в образовательном процессе, и ее важность продолжает расти. Это обусловлено тем, что в учреждении высшего образования осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком на должном уровне, которые будут готовы к дальнейшему развитию и профессиональному росту на протяжении всей жизни. В связи с этим необходимым является развитие таких качеств личности, как самостоятельность, самосовершенствование, самоорганизация. Реализовать упомянутое выше в полной мере помогает эффективно организованная самостоятельная работа по иностранному языку.

Такой вид работы помогает студенту научиться учиться и развивает привычку работать самостоятельно. Студент может самостоятельно ставить цели и достигать их. Несмотря на это, преимущественной, на наш взгляд, является управляемая самостоятельная работа, когда обучающийся может обратиться к преподавателю и получить обратную связь по выполненным заданиям, учитывая наличие ключей. Именно поэтому мы считаем, что эффективность самостоятельной работы зависит не только от студента, но и от преподавателя, который предоставляет задания для самостоятельного выполнения и впоследствии может координировать деятельность студентов.

Для этого при подборе материалов для самостоятельной работы по иностранному языку необходимо ставить целью повышение познавательной активности студентов; формировать положительную мотивацию, которая проявляется в осознании студентами важности самостоятельной работы; подбирать задания с учетом интересов и познавательных стилей студентов в группе. К заданиям, которые необходимо проверить, стоит прилагать ключи. Немаловажным представляется развитие умений самостоятельной работы, которые в первую очередь проявляются в умении работать с изучаемым материалом и информацией, анализировать и перерабатывать ее. Данное умение является неотъемлемым в условиях стремительного роста количества информации. Если задания, предоставленные для выполнения самостоятельно, предполагают сдачу всей работы или ее части преподавателю, то значимым для нас видится наличие четких сроков сдачи, которые помогают студенту развивать такие качества, как организованность и дисциплинированность. При работе с полученным материалом студенту необходимо организовать и спланировать свою работу таким образом, чтобы уложиться в определенные сроки, если они обозначены преподавателем.

В заключение следует отметить, что положительный эффект от самостоятельной работы может быть достигнут только в том случае, если она пронизывает все этапы обучения и внедрена в образовательный процесс как целостная система.

А. Савицкая, Т. Коваленко

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время данная тема является актуальной и охватывает три важных аспекта. Проблематика первого аспекта представляет собой формирование у учащихся нравственных ценностей и наличие у них нравственной культуры, что является очень трудоемкой и ответственной задачей воспитания. Формирование нравственных ценностей – долгий планомерный процесс, имеющий свои особенности.

Проблематика второго аспекта, непосредственно буллинга, кроется в самом названии. Буллинг – это постоянные намеренные негативные действия, направленные на одного и того же ребенка со стороны другого ребенка или группы детей. Буллинг – глобальная проблема в любом обществе, особенно опасно это явление в процессе формирования личности учащегося, то есть в подростковом возрасте.

Проблематика подросткового возраста, который является важным этапом в процессе становления личности, обусловлена особенностями данного онтогенетического периода и заключается в своеобразной совокупности таких новообразований, как основы сознательного поведения, признаки полового созревания, критическое и импульсивное восприятие действительности и др.

Основной целью нашей работы является привлечение внимания к вышеназванной проблеме, выявление путей ее решения, а также нахождение способов профилактики и предотвращения появления буллинга в обществе.

К задачам данной работы можно отнести следующее: изучить психофизиологические особенности детей подросткового возраста, а также разнообразные методы работы с ними для более успешного формирования нравственных ценностей и культуры поведения у учащихся; исследовать причины возникновения буллинга и его видов; сформировать умения прогнозировать последствия скрытого и открытого буллинга в детском коллективе, а также составить программу профилактики его проявлений.

Формирование нравственных ценностей у детей подросткового возраста является одним из эффективных способов профилактики буллинга в обществе, поскольку нравственная культура сама по себе представляет собой

совокупность таких составляющих, как взаимоуважение, взаимопомощь, сострадание и других духовно-нравственных качеств, позволяющих подростку при сохранении его индивидуальности быть высоко эмпатийным, всесторонне развитым и общительным членом общества.

В. Спариш

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ

Одним из возможных путей обновления методики обучения чтению на иностранном языке является использование веб-квест-технологии, которая соединяет в себе преимущества метода проектов, технологии обучения в сотрудничестве и возможности, предоставляемые телекоммуникационными технологиями. Данная технология оказывает стимулирующее воздействие на развитие умений читательской деятельности.

Под *веб-квестом* мы понимаем информационную виртуальную площадку для применения различных средств обучения, прежде всего конструктивного проблемно-поискового характера, которые можно встроить в курс обучения применительно к конкретным целям.

Обучающиеся получают доступ к богатым информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над интересующим их проектом. От них требуется сформированность определенных интеллектуальных умений: анализировать и классифицировать информацию, отбирать необходимые факты, приводить аргументы и отстаивать свою точку зрения. Другими словами, обучающиеся должны владеть информационной грамотностью, а также стратегиями читательской деятельности.

В ходе работы над веб-квестом на подготовительном этапе обучающиеся выполняют задания на восприятие, анализ, переработку представленных информационных ресурсов, а также разработку плана достижения поставленной цели. На процессуальном этапе выполняются задания на поиск, систематизацию и анализ ключевых слов, извлеченных из различных источников, прикрепленных в блоках веб-квеста. Происходит овладение навыками вероятностного прогнозирования, структурирования логико-смысловых компонентов текста, категоризации информации и т.д. Также используются задания на объединение выявленных в тексте опор и заполнение графических организаторов информацией, доступ к которой осуществляется по гиперссылкам, прикрепленным в веб-квесте. Заключительный этап подразумевает творческую переработку извлеченной информации, сравнение и преобразование полученного материала. Обучающиеся интерпретируют полученную информацию, представляют ее в новом формате: составляют брошюры, путеводные листы, пишут статьи и т.д.

Таким образом, выполнение такого рода заданий создает мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в группах и индивидуально, стимулирует их к поиску дополнительной информации, к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, и, в целом, обеспечивает формирование информационной грамотности обучающихся.

Т. Супрунчык, Л. Чэчат

ГІСТОРЫЯ ШЛЯХЕЦКАГА РОДУ ЛЯШКЕВІЧАЎ-ЗЯНОВІЧАЎ-АЛЬПЕНСКІХ ВА ЎСПАМІНАХ ЛЮДЗЕЙ СТАЛАГА ВЕКУ, АРХІЎНЫХ ДАКУМЕНТАХ І ФОТАЗДЫМКАХ

Мэтай работы з’яўляецца захаванне памяці аб сваіх продках шляхам стварэння радаводу Ляшкевічаў-Зяновічаў-Альпенскіх і асабістага сямейнага архіва. Для дасягнення гэтай мэты былі сфарміраваны і паслядоўна разгледжаны наступныя задачы: адшукаць дакументальныя гістарычныя звесткі аб узнікненні шляхецкага роду Ляшкевічаў; сабраць даныя аб носьбітах прозвішча Ляшкевіч у межах радзінных сувязяў; стварыць радаводнае дрэва Ляшкевічаў і дэталёва сістэматызаваць звесткі аб членах сям’і ў генеалагічным ланцужку; стварыць архіў сямейных фотаздымкаў.

Нешматлікія дакументы, якія захаваліся, дапамаглі ўзнавіць гісторыю шляхецкага роду Ляшкевічаў-Зяновічаў Альпенскіх, пачынаючы з 1515 года.

Запісы Седляра Іллі Іванавіча, 1914 г. н., які цікавіўся гісторыяй сваёй вёскі з малых гадоў і запісваў на працягу жыцця ўспаміны людзей сталага веку, апісваў падзеі, складаў радаводы мачульскіх радоў, расказваюць пра пачынальніка радаводу мачульскіх Ляшкевічаў, продкаў аўтара па маці, бабулі, прадзеду. Цікава тое, што жанчыны з роду Ляшкевічаў апошніх пяці пакаленняў не змянялі прозвішчы пры замужжы. Таму і ў радавод яны таксама ўключаны як носьбіты прозвішча.

Род Ляшкевічаў-Зяновічаў-Альпенскіх меў свой герб. Яго першая выява датавана 1293 годам, а дакументальны запіс – 1398 годам. Увогуле «Наланч» меў некалькі выяў у розных шляхецкіх родаў, але яго дакладнае апісанне ў Ляшкевічаў-Зяновічаў-Альпенскіх знаходзім у архіўных дакументах.

За час працы былі вывучаны, прааналізаваны і запісаны дакументальна-гістарычныя звесткі аб узнікненні шляхецкага роду Ляшкевічаў, успаміны членаў сям’і аўтара, а таксама ўспаміны іншых сем’яў роду Ляшкевічаў, было створана генеалагічнае дрэва, знойдзена выява герба, створаны фотаархіў.

Стварэнне радаводу сваёй сям’і ці вядомых людзей Беларусі можна выкарыстоўваць на ўроках беларускай літаратуры ці гісторыі як сродак выхавання нацыянальнай свядомасці навучэнцаў.

Д. Феденя, Е. Лобырина

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ

Формирование познавательного интереса и мотивации в процессе обучения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач развития у школьников навыков самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирования у них активной жизненной позиции. В настоящее время наше общество требует от школы повышения качества обучения и воспитания.

В связи с актуальностью обозначенных проблем было решено организовать изучение познавательной активности школьников на уроках иностранного языка на базе ГУО «Средняя школа 138 г. Минска».

Так как объектом изучения является домашнее задание, то при выполнении эксперимента мы определили его предмет – познавательный интерес учащихся, а также гипотезу: домашнее задание способствует формированию познавательного интереса у учащихся на уроках иностранного языка.

В ходе наблюдения мы обращали внимание на присутствие у школьников интереса к английскому языку, любознательности, активности и эмоциональности учащихся на уроке, а также на уровень самостоятельности в ходе выполнения работы, наличие и качество выполнения домашней работы и дополнительных заданий. В результате следует отметить, что школьники экспериментального класса проявляют интерес к английскому языку, но выполняют домашнее задание неохотно и несамостоятельно.

Для реализации эксперимента были использованы следующие приемы и средства: игровые элементы, привлекательная цель, познавательные элементы, творческое домашнее задание, яркость оформления.

В ходе наблюдения мы отметили присутствие у школьников интереса к английскому языку, любознательность, активность и эмоциональность учащихся на уроке, самостоятельность в ходе выполнения работы, наличие и качество выполненных домашних работ и дополнительных заданий. Школьники охотно выполняли задания, при составлении которых были использованы вышеуказанные приемы и средства. Даже дополнительные домашние задания были выполнены большинством учащихся.

Таким образом, на основе составленных домашних заданий с использованием вышеуказанных приемов и средств мы выявили, что правильный подбор методов домашнего задания повышает интерес детей к изучению иностранного языка.

Е. Ханеня, О. Касьянюк, Е. Балук

ЦЕНЗУРА В МИРЕ: ПОДБОР МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В данной работе была изучена история цензуры с древних времен до наших дней. Но особый акцент был сделан на сравнении особенностей цензуры в разных странах. Ранее цензура превалировала, особенно в советское время. Под контролем находилось абсолютно все, от журналов и книг до частных бесед. Сегодня цензуры намного меньше, и каждый волен выражать свои мысли.

В наши дни цензура играет важную роль в жизни людей: средства массовой информации развиваются, и источники новых знаний мы можем увидеть не только в библиотеке. Интернет интерпретирует цензуру как что-то бесполезное и игнорирует ее. Можно бесконечно говорить об опасностях и преимуществах цензуры, но в некоторых сферах цензура необходима.

Цензура – закрытая форма свободы слова, свободы печати, телевидения и других СМИ, обусловленная нормами защиты интересов государства, общества и общественных институтов, это контроль поступающей в общество информации.

Мы изучили деонтологию как науку о профессиональном поведении педагога, а также особенности цензуры и ее практическое применение в преподавательской деятельности: историю цензуры; виды и формы цензуры; разницу цензуры в демократических и тоталитарных государствах.

Важнейшими представляются этические нормы в поведении в профессиональной деятельности учителя. Предметом педагогической деонтологии является исследование совокупности формализованных и неформализованных норм профессионального поведения и деятельности педагога.

Формализованные нормы поведения культивируются государством. Неформализованные – передаются в форме традиций, обычаев, стереотипов массового сознания. Учитель в своей деятельности руководствуется в первую очередь формализованными нормами. Они закреплены в Уставах учебных заведений, в Законе, в Конвенции ООН о правах детей.

Данное исследование показало, что цензурой называется любой источник информации (вербальный и невербальный), способный негативно влиять на психическое и психологическое здоровье учащихся на уроках и вне школы. Мы проанализировали профессиональные компетенции учителя в целом и рекомендуем включить учение деонтологии в обязательную программу для будущего учителя.

Н. Шуричева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРГУМЕНТАЦИИ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Слово *аргументация* (лат. *argumentatio)* означает «доказательство». Г. И. Рузавин отмечает, что аргументация – это рационально-логический способ убеждения, предполагающий диалог, в ходе которого происходит обмен мыслями между его участниками. Исходя из этого определения, аргументация – процесс обмена мнениями, направленный на убеждение.

Процесс протекания аргументации состоит из нескольких этапов:

1. Выявление вопроса, который выносится на обсуждение. В учебном процессе на этом этапе актуализируются фоновые знания учащихся по заявленной проблеме;

2. Аргументация – этап, на котором первый учащийся предъявляет свою точку зрения, подкрепляет ее весомыми доводами, существенными фактами. Так у него развивается умение обосновывать свое мнение;

3. Далее следует этап конфронтации. На данном этапе перед вторым учащимся стоит задача обоснованно опровергнуть точку зрения первого;

4. На этапе подведения итогов обсуждаются результаты проведенной дискуссии, выясняется, у кого лучше получилось убедить собеседника в своей точке зрения.

Процесс аргументации не ограничивается лишь 4 этапами. Этапы аргументации и конфронтации могут повторяться несколько раз, не выходя за заявленные рамки времени.

При прослушивании высказываний учащихся учителю необходимо обращать внимание на осуществление оценки по следующим критериям: правильность и достаточность аргументации, правильность и достаточность контраргументации (И. С. Кладова). Под правильностью и достаточностью подразумевается приведение аргументов и контраргументов неразрывно с доводами, конкретность и существенность доводов, логичность высказывания, связность, отсутствие скачков с мысли на мысль.

На III ступени общего среднего образования аргументация встречается в рамках технологий дискуссии, дебатов, диспута. Эти технологии помогают создать ситуации, максимально приближенные к естественным, за счет того, что аргументация не требует особых условий для ее осуществления. Внедряя такие технологии в учебный процесс, учитель ставит перед собой цель развить отдельные умения диалогического общения. Среди них можно выделить умение обосновывать свою точку зрения, умение узнавать точку зрения собеседника, умение высказываться без подготовки, умение следовать одной стратегической линии и так далее.

Используя аргументацию, учащиеся могут не только развить умения, необходимые в иноязычном общении, но и сформировать стратегии успешной коммуникации. Это поможет им и в общении с носителями иностранного языка, и в достижении личных познавательных целей на родном языке.

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

Е. Автухова

ФУНКЦИИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ

Сниженная лексика является полифункциональной, так как выполняет сразу несколько функций, три из которых являются основополагающими.

1. Коммуникативная функция доминирует. Все разновидности лексем, как и лексический потенциал языка в целом, отвечают потребностям общества. Слово является минимальным сегментом, несущим смысл и прагматику; стилистически сниженные элементы обладают коммуникативным потенциалом.

2. Номинативная функция – отражает понятие, не имеющее эквивалента в нейтральном пласте лексики. Вульгаризмы, сленг и диалектизмы дают имя объектам или явлениям.

3. Значения лексем содержат в себе дополнительную информацию, которую нельзя найти в стандартных обозначениях в словарях, с ее помощью инвективы выполняют когнитивную функцию.

Сниженная лексика выполняет еще ряд функций:

4. Если в лексемах выражаются субъективные отношения к явлениям, можно говорить об экспрессивной функции. В лексемах, принадлежащих к сленгу, обязательно присутствуют все типы коннотаций: эмоциональный компонент в большинстве случаев иронический, презрительный и оценочный. Как высказался один из политических лидеров: ...*как у нас в кругах интеллигенции говорят: «уконтрапупить как следует», то есть наказать их непонятно за что*. Экспрессивность таких выражений базируется на остроумии, образности, неожиданности, даже забавном искажении слов. Понятно, что особенно ярко эмоциональная окраска проявляется в негативном отношении.

5. Эзотерическая функция, характеризующаяся относительно закрытым характером функционирования: лексические единицы сниженной лексики отражают присущее членам какой-либо группы чувство солидарности или враждебности, неприязненности, очевидно противопоставление «свой – чужой». Серия пейоративных сленгизмов применяется в отношении чужаков, не способных стать «своими».

6. Сленговые инвективные единицы выполняют мировоззренческую функцию, они связаны с социальной стратификацией общества, аспектами дифференциации по группам, профессиям, демографии и т.д., отражают общие установки и ценности всех членов социальной группы.

7. Сигнальная (идентификационная) функция – характеризует готовность говорящего поддерживать контакты с членами группы. Для определенного говора характерны сцецифические фонетические, грамматические и лексические черты. Речь говорящего позволяет сформировать представление о его социальном положении, возрасте, региональном происхождении.

Е. Арасланова

ЭТНИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, СМЕЖНЫЕ ПОНЯТИЯ

Шаблонное восприятие реальности называют *стереотипом*. Любой человек имеет шаблонное представление о собственном народе или чужих – этнические стереотипы, которые дают упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ этнической группы, распространяемый на всех ее представителей.

В научной литературе выделяют различные характеристики стереотипов:

1) ригидность, т.е. высокая устойчивость, стереотип продолжает существовать даже тогда, когда имеются доказательства его несостоятельности;

2) неоправданное распространение психологических характеристик на всех членов общности и ожидание их определенного поведения, например: англичанин завтракает овсянкой, чопорен и сдержан; американец самоуверен, кричаще одет, питается гамбургерами и кока-колой;

3) избирательность информации: о своих обычно запоминают одобрительные факты, о других этнических группах – неблагоприятные.

Этнические стереотипы – естественные и неизбежные «культурные» образования, которые будут формироваться до тех пор, пока существуют народы и этнические группы. Понятие стереотипа не следует путать с близкими по смыслу категориями.

Этнические установки – ожидание определенного поведения в межэтническом общении с эмоциональной оценкой различных этнических групп.

Предубеждения характеризуются негативными отношениями, приводящими к уклонению от межэтнических контактов, избеганию общения в определенных сферах жизнедеятельности.

Еще больше негативных эмоций проявляются в предрассудках: в высказываниях о других звучит неприязнь на фоне непомерного превозношения качеств и достижений своей нации.

Почему всем, изучающим иностранные языки в профессиональных целях, необходимо иметь представления о стереотипах? Кроме положительного момента, стереотипы минимизируют усилия по обработке информации, генерализируют опыт познания и тем самым помогают сформировать воззрения и оценки о других, отрицательной стороной является возможность некорректных суждений, т.к. в основе подобной генерализации может оказаться несущественный признак, что и приведет к сбоям в межкультурной коммуникации.

Изучая содержащие стереотипы фразеологизмы, афоризмы, поговорки и анекдоты, которые существуют в каждой культуре, следует помнить, что выраженные в них обобщенные типовые представления могут не соответствовать поведению и взглядам конкретного представителя этноса.

В. Брусницина

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА КОМИЧЕСКИХ ФРАЗ В СИТКОМАХ

В популярных ситуативных комедиях всегда много закадрового смеха, что говорит о реакции зрителей на смешную ситуацию, а чаще – на смешное высказывание. Однако когда смотришь комедии в переводе на русский язык, не всегда понятно, в чем юмор конкретной фразы. Проблема в том, что адекватно перевести фразу, комизм которой базируется на игре слов, многозначности или иронии, удается не всегда.

В эпизоде серии 5 сезона 1 ситкома «Как я встретил вашу маму» друзья идут на вечеринку. Исходный текст: *Lily to Barney: We're wearing the same shirt. Oh, wait, no, that's just my shirt reflected in yours.* Перевод студии «Кураж-Бамбей»: 'Ой, мы одели одинаковые платья. Ах, нет, постой, просто мое платье отражается в твоей рубашке'. Героиня намеревалась иронично сообщить мужчине, что с таким видом он привлечет к себе много внимания. На ней было платье, и было бы странно, если бы она сказала о рубашке, поэтому переводчики выполнили функциональную замену с элементом добавления. Это не помешало передать смысл и сохранило элемент иронич-ности при передаче текста. Закадровый смех символизирует достижение комического эффекта.

В эпизоде серии 13 сезона 5 американского сериала *Friends* («Друзья»), переведенным телекомпанией СТС, а также телеканалом Paramount Comedy, герои обсуждают сумки. В исходном диалоге звучит: *Joey: But it is odd how a woman's purse looks so good on me, a man. – Rachel: Exactly,* ***unisex****. – J: Maybe you need sex, I had sex a couple days ago. – R: No, Joey.* ***U-N-I-sex****. – J: Hm. I ain't gonna say no to that.*

Вариант перевода телекомпании СТС: 'Джоуи: Даже странно, что я, мужчина, так хорошо с ней смотрюсь. – Рейчел: Вот именно, **унисекс**. – Дж: Это тебе нужен секс, я занимался им пару дней назад. – Р: Нет, Джо, **У-НИ-секс**. – Дж: С тобой я спать не буду.' Вариант перевода студии Paramount Company: 'Джоуи: Даже странно, что мне, мужчине, так идет женская сумочка. – Р: Именно, **унисекс**. – Дж: Что еще за юный секс? Мне не нужны малолетки. – Р: Да нет, **уни: для тебя и меня**. – Дж: Ну, как от такого откажешься?'.

В этом эпизоде комическая ситуация возникает за счет фонетического созвучия между словом *unisex* – 'пригодный для обоего пола'и фразой *you need sex* – 'тебе нужен секс'. Перевод игры слов телекомпанией СТС дословный без адаптации, а в студии Paramount Comedy применили целостное преобразование: 'пригодный для обоих полов' переведено как 'юный секс' – перевод получился некорректным, но шуточный момент удалось сохранить. Во второй части высказывания применен описательный перевод, получилось не так смешно, как в оригинале, но такой вариант перевода также приемлем.

A. Galozhina

THE PECULARITIES OF MULTICULTURAL LONDON ENGLISH

Multicultural London English (also known as MLE) is a modern variety of English spoken predominately by young people of all ethnicities in and around London. It came about 30 years ago, and it's heavily influenced by African black communities and Asian communities that have come to London. It's a blending of a cockney accent and accents mentioned above. MLE has a negative stereotypical image and is associated with antisocial behavior, being a gangster, uneducated and intimidating. Let's look closer at its phonetic features:

1. Sound [θ] is replaced with [f] e. g. *think* [fɪŋk]. Sound [ð]. It is replaced with [v] when 'th' is in the middle of a word e. g. *either* [ˈaɪvə(r)], *brother* [ˈbrʌvə(r)], thus showing the influence of a cockney accent. Sound [ð] is replaced with [d] when 'th' is at the beginning of a word e. g. *those* [dəʊz], *this* [dɪs], *that* [dæt].

2. Sound [t] is dropped or becomes glottal when it appears in the middle or end of a word: *water* [ˈwɔːə(r)].

3. Sound [l] is usually dropped out at the end of a word e. g. *tall* [tɔː], *wall* [wɔː], *ball* [bɔː] etc.

4. The first element of some diphthongs is very wide e. g. diphthong [aɪ] in the word *high, dry* etc, diphthong [əʊ] in words *go, don't, phone* etc.

5. People usually say *nah* [næː] instead of *no* [nəʊ].

It's important to point out that stress and intonation play an important role in MLE. It is used to show emphasis and highlight key information. Unlike in RP where stressed and unstressed syllables alternate, here every word gets its stress.

Speaking about grammar aspect, MLE speakers use non-standard grammar structures e. g.:

1. *You was/you wasn't, he don't.*

2. *Innit.* It is a tag of a question that corresponds to *isn't it* in Standard English. It is added to questions regardless of the tense of the verbs in them, e. g. *He's gone out, innit?*

Let's look closer at MLE vocabulary:

1. *For time*. It is an ellipsis. It is an informal way to say *for a long time*.

2. Addresses *bruv, man, blud, fam*. It is an abbreviation. These are the words used as greeting term of endearment, e. g. mate or friends.

3. Excessive usage of the phrase *oh my days*. It is an informal phrase to show surprise.

4. A word *sick* is an informal adjective that means 'great' or 'cool'.

5. A word *bare* is used instead of *many, a lot, very or so*.

6. Words *buff, peng* mean *attractive*.

7. A word *safe* has 3 meanings: used as a greeting, an expression of gratitude or appreciation, describes someone or something cool.

8. A world *allow* means to *leave the situation as it is, forget something*.

Thus, it was shown that Multicultural London English has its peculiarities in phonetics, grammar and vocabulary.

Л. Гладышева

СИМВОЛИКА ЦВЕТА

Цвет имеет свою символику. На ее основе можно выделить семантические микросистемы прилагательных с цветовыми обозначениями: 1) белый – серый – черный (хороший – никакой – плохой); 2) зеленый – желтый – красный (разрешающий – предупреждающий – запрещающий); 3) красный – белый (революционный – контрреволюционный); 4) розовый – голубой (нежный/слабый/радостный – безмятежный). Рассмотрим их семантическое содержание на примере первой микросистемы.

У большинства народов отношение к белому и черному цветам сходно: белый – цвет дня, черный – цвет ночи, отсюда и связь белого цвета с добром, а черного – со злом. В геральдике белый цвет – символ чистоты, невинности, честности. В европейских произведениях изобразительного искусства священники, волхвы, друиды облучены в белые одежды; это позволяет говорить о том, что белый цвет означает святость, чистоту помыслов. Белый цвет во многих культурах символизирует хорошие качества человека – благородство, умеренность, спокойствие духа. Даже «белые» проступки не считаются таковыми, ср.: *белая зависть* – желание обладать тем, что есть у другого, не сопровождаемое досадой, злобой; *a white lie* – безобидная незначительная ложь.

В этой микросистеме в устойчивых сочетаниях символический смысл *серого* – «никакой»: *серые будни, серая жизнь* – обыденщина, житейская проза; ср. ничем не примечательная, бедная одежда в пословицах: *У мужика кафтан сер, да ум у него не волк (черт) съел. Хоть шуба и сера, да воля своя*. В словосочетаниях *серый* может приобретать отрицательное значение: *серый человек* или *валенок* – малокультурный, необразованный человек; *серый кардинал* – закулисная политическая фигура; англ. *to feel grey* – быть мрачным, угрюмым, *grey day* – пасмурная погода не дает почувствовать никакой радости.

По контрасту прилагательное *черный* используется в значении ‘плохой’: *черная мысль* – тяжелые, мрачные мысли, *черное дело* – плохой поступок, преступление, *черная душа* – о человеке коварном, способном на низкие поступки; *a black look* – угрожающий взгляд, *black humor* – специальная форма юмора на основе цинизма, сарказма, насмешки над смертью, насилием, болезнями, физическими уродствами или иными «мрачными», макабрическими темами, *black in the face* – с потемневшим от гнева лицом. Черный цвет во многих культурах связан с трауром, несчастьем, символизирует беду, смерть, отсюда и обычай надевать на похороны черную одежду. Сначала в это вкладывался определенный смысл: живые не хотели вызывать у мертвых зависть яркостью своей одежды, но устойчивые словосочетания, связанные с трауром, существуют только в русском языке (из двух исследуемых языков): *черное знамя* – знак траура (в настоящее время в России в дни общегосударственного траура вывешивают трехцветные знамена с черной лентой на древке), *черная повязка* – символ и знак траура при похоронах.

Е. Голуб

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТУРИСТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ

Развитие туристического бизнеса немыслимо без его функционирования в интернет-среде. Туристические компании создают свои сайты и привлекают клиентов со всего мира. Но для того, чтобы успешно продавать туристические услуги на сайте, необходимо определить цели, задачи и целевую аудиторию данных сайтов, а также проанализировать различные лингвистические средства. Материалом для исследования послужили два англоязычных туристических сайта: TripAdvisor и Secret Escapes. В результате анализа целевой аудитории TripAdvisor мы пришли к выводу, что это аудитория массового потребления, в то время как для сайта Secret Escapes характерна целевая аудитория luxury-сегмента, которая включает в себя высоко платежеспособное население, предпочитающее дорогие товары/услуги ввиду их уникальности и эксклюзивности.

Главные цели данных туристических сайтов заключаются в привлечении внимания посетителей, убеждении в важности путешествий и продаже туристических услуг. Сайты решают следующие задачи: формирование у пользователей благожелательного образа компании и ее сайта, предоставление актуальной информации о всех туристических направлениях, информирование о ценовых изменениях и всех действующих скидках.

При создании англоязычных туристических интернет-сайтов используется ряд коммуникативных стратегий и тактик. Среди стратегий выделяются следующие: стратегия убеждения туриста, позитивно настраивающая стратегия и стратегия ангажирования туриста. Данные стратегии реализуются с помощью тактик, таких как «ссылка на фоновые знания», «подкуп туриста», «апелляция к духовному миру туриста», «маскировка аргумента», «розовые очки», «прямое приглашение туриста».

Для создания положительного впечатления о туристической компании, ее услугах, а также вовлечения и удержания внимания пользователей туристические тексты содержат различные лексические и стилистические средства выразительности. Мы установили, что на туристических сайтах TripAdvisor и Secret Escapes встречаются следующие лексические средства: общеупотребительная, эмоционально-оценочная лексика (*finest, exclusive, perfect, stunning, excellent*), термины сферы туризма (*departure time, check-in, cancellation fee, entry visa, room facilities, bed and breakfast*), неологизмы (*microtransit, begpacker, microstay, daycation, sunseeker*), реалии (географические – *Ostia Antica*, этнографические – *Brunello di Montepulciano wine, fettuccine, Gran Gala Flamenco show,* общественно-политические – *Province of Sevilla*).

Немаловажную роль для создания привлекательности туристических направлений сайтов играет использование стилистических приемов, а именно эпитетов, метафор, гипербол, олицетворений, антитез. Использование ряда средств выразительности создает экспрессивность и делает текст запоминающимся для пользователей.

А. Довгун

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЦЕПТА В ГАСТРОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Кулинарный рецепт является малоформатным типом текста. Малый объем – отличительная особенность данного типа текста (20–25 строк), при этом рецепт вмещает в себя достаточно большое количество передаваемой информации. По своей структуре этот малоформатный текст является простым – его можно разделить на три блока: а) интродукция (название и ингредиенты); б) основа (алгоритм действий); в) заключение (советы по подаче, хранению блюда).

Интродукция состоит из названия блюда, компонентов, входящих в блюдо, и их количества. Название блюда – это обязательная часть текста рецепта. В нем читатель узнает информацию о блюде: какие основные ингредиенты будут использоваться, где или кем оно было придумано, какой способ приготовления является основным и т.д.

Выделяют 8 основных способов образования наименований блюд: наименования блюд относительно времени их приготовления – *slow-cooked fiery lamb*; наименования блюд с географическим компонентом – *North African eggs*; наименования блюд с обозначением основных ингредиентов – *coconut pancakes with mango slices and lime syrup*; наименования блюд с компонентом антропонимов – *Pimm's jellies*; наименования блюд относительно способа их приготовления – *baked cheesecake*; наименования блюд относительно цвета основного ингредиента – *green papaya salad*; наименования блюд с описательным компонентом – *spicy beef salad*; *fresh prawn rolls*; наименования блюд с компонентом профессий – *fisherman's stew*. Интересно, что названия блюд с обозначением основных ингредиентов и наименования блюд относительно способа их приготовления встречаются чаще, чем наименования блюд с другими компонентами, что свидетельствует о намерении в интродукции дать читателю краткое описание содержание рецепта.

Основа рецепта содержит главную информацию о процессе приготовления блюда – алгоритм действий. Текст обычно состоит из 1–3 абзацев, что отражает логический переход от одной части действия к другой. Первый абзац основной части рецепта обычно начинается с идентичных указаний: *bring a pot of salted water to a boil; bring a large pot of salted water to a boil; heat a tablespoon of olive oil in a large, heavy-based pan until hot, etc.*

Второй абзац основной части рецепта самый большой, он включает последовательность обработки ингредиентов, приготовление соусов, гарниров и т.д.

В третьем блоке – заключении – описаны заключающие действия – время выпекания блюда (*bake until the topping is golden brown, 15–20 minutes*), советы по подаче (*bring to the table and serve at once, divide the baked beets and lentils among individual serving plates, divide the risotto among warm plates and sprinkle with the minced parsley. Serve immediately*), информация о соединении приготовленных ингредиентов (*add the mushrooms to the risotto and stir well to mix, taste and adjust the seasoning, then stir through the chopped nuts and herbs*).

Е. Жерносек

АНГЛИЙСКИЕ ИДИОМЫ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ

В английском языке имеется множество идиом с названиями животных, некоторые из них идентичны русским, другие имеют смысловые эквиваленты, но отличаются по структуре и при переводе компонент-зооним исчезает, третьи оказываются непрозрачными для носителей русской лингвокультуры, а есть и такие, подобор перевода для которых требует особого мастерства и чувства языка.

Примером идентичных идиом-зоонимов могут служить выражения *a paper tiger* ‘бумажный тигр’, т.е. сильный на вид, но неопасный противник (буквальный перевод фразы Мао Цзэдун *zhilaohu* о противниках Китая) и *a cold fish* ‘холодная рыба’, т.е. бесчувственный, неэмоциональный, недружелюбный человек. В «Зимней сказке» У. Шекспир: *It was thought she was a woman and was turned into a cold fish.* В британском сленге у этой идиомы дополнительный смысл – речь идет о сексуальном партнере, которому не хватает страсти.

Зоонимический компонет исчезает при переводе фразы *to beat/flog a dead horse* ‘бить мертвую лошадь’ – дословный перевод, адекватный перевод – ‘тратить усилия на то, что не имеет никаких шансов на успех’, т.е. тратить время зря. Чаще идиома используется, когда кто-то упорно продолжает добиваться своего, хотя изменить ничего нельзя, вопрос уже решен. Это выражение впервые использовал английский политический деятель Джон Брайт, который говорил о попытках сделать парламент более демократичным: *Don’t even try to persuade me, it’s like beating a dead horse* ‘Даже не пытайся убедить меня, это пустая трата времени’.

В английском языке много «непрозрачных» идиом с названиями животных. Фраза *I’ll be a monkey’s uncle* всегда звучит от первого лица, правильный перевод – ‘Я очень удивлен’ или ‘я не верю’. Так саркастически, насмехаясь над учением Дарвина, заметил один американский креационист: *I never thought she would get this job. I’ll be a monkey’s uncle* ‘Никогда бы не подумал, что она получит эту работу. Я очень удивлен’.

Идиома *dog eat dog* значит вовсе не ‘собака ест собаку’, а ‘жесткая конкуренция’. В устоявшемся выражении глагол *eat* написан без ошибки в единственном числе. Выражение заменяет собой прилагательное и используется в отношении людей, которые способны на все, чтобы победить других и добиться успеха в компании или промышленной отрасли, даже в школе: *It’s a dog eat dog industry* ‘Это индустрия с жестокой конкуренцией’. Можно встретить написание одним словом с дефисами: *dog-eat-dog*.

Примеров непрозрачности смысла и трудности подбора переводческого эквивалента идиом с компонентом ‘зооним’ много, ограничимся здесь одним: *Camel’s nose* ‘маленькая деталь, которая приведет к большой проблеме’ Ближайший русский аналог этого выражения – «Дай палец, он руку откусит*»: Giving him money is a camel nose, he will ask more and more* ‘Если дать ему денег, он будет требовать все больше и больше’.

А. Жилинская

ЧТО В НЕЙМИНГЕ ЖИЛЫХ ОБЪЕКТОВ?

Среди урбононимов, названий внутригородских объектов, отдельные названия домов встречаются не так часто. В Беларуси многие знают замок Радзивиллов в Несвиже (Не́свижский замок), кто-то слышал об усадьбе Плятеров в д. Опса Браславского района Витебской области. Но сейчас наблюдается тенденция давать имена элитным жилым зданиям и комплексам. Делается это, прежде всего, в рекламных целях (предполагается, что броские названия привлекают покупателей), хотя иногда звучат заявления, что выбор названия сделан для удобства жителей и указания приезжим, как найти это место без привязки к координатам.

Интересно рассмотреть, какие названия выбирают для этих объектов.

Жилой дом на ул. Казимировская-Неманская назвали «Акцент». В рекламных проспектах акцент сделан на архитектурной оригинальности дугообразного дома с различным количеством этажей.

В названиях жилых комплексов «Бетховен» на пр. Машерова, «Вивальди» на ул. Городецкая и «Шопен» на ул. Волгоградской улавливается аллюзия на мысль Гёте, назвавшего архитектуру застывшей музыкой. Связь между ними в том, что музыку нельзя увидеть, а архитектуру нельзя услышать, но ассоциативно можно «видеть» музыку и «слышать» архитектуру.

Очень точно выбрано название жилого комплекса «Лесной городок» на ул. Пономарева недалеко от ст. метро «Уручье» за линией Минской кольцевой автодороги – он расположен в окружении сосновых лесов. Рекламные проспекты подчеркивают близость к природе, слияние преимуществ городской жизни с чистой экологией пригорода.

Есть названия, которые меняются ни один раз. Один из примеров – «Мегаполис» на пр. Дзержинского в микрорайоне Брилевичи Московского района г. Минска. Новое броское название (от греч. род. п. *megas, megalus* – большой и *polis* – город) легко ассоциируется с самой крупной формой городского расселения, т.е. городом с многомиллионным населением.

Название жилого комплекса «Московский» на пр. Дзержинского продиктовано желанием застройщика – «Московской инвестиционной строительной компанией» – оставить о себе память.

История Минска начиналась недалеко от Троицкого предместья и самых старинных улочек Освобождения и Раковской. Название комплекса «Славянский квартал» на пр. Победителей передает связь с историей.

Применение в строительстве индивидуального шведско-финского проекта определило решение дать имя «Скандинавия» жилому комплексу на ул. Курганная.

Как видим, подобные номинации дают много рекламных возможностей, в том числе играть с названиями в слоганах, что привлечет внимание и обеспечит запоминание.

М. Зборовская

СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Под *прецедентными феноменами* понимаются тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности, а также в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества.

К основным признакам прецедентных феноменов можно отнести значимость в эмоциональном и познавательном аспекте, хрестоматийность, повторяемость, реинтерпретируемость, хронотопическую маркированность, семиотический способ существования, клишированность.

В основу классификации прецедентных феноменов могут быть положены различные критерии, такие как уровень известности, распространенности, вербальность или невербальность, соотнесенность с исходным текстом. Согласно общепринятой классификации прецедентные феномены подразделяются на прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена и прецедентные ситуации.

Основными характеристиками языка СМИ являются взаимодействие вербальных и графических компонентов, появление гиперссылок, фиксирование новых понятий, широкое употребление терминов, образность и метафоричность.

В ходе анализа статей интернет-изданий ведущих британских и американских СМИ, таких как The Guardian, BBC News, CNN News, The New York Times, было выявлено, что использование прецедентных феноменов широко распространено.

Проведенное исследование позволяет предположить, что универсального или более распространенного способа перевода прецедентных феноменов не существует. Сложности при переводе прецедентных феноменов возникают вследствие наличия безэквивалентной лексики и реалий в англоязычной культуре, которые имеют значение для данной культуры, но незнакомы русскоязычным читателям.

Анализ перевода прецедентных феноменов с английского языка на русский позволил установить, что их перевод может осуществляться с помощью различных способов и приемов, таких как описательный перевод, подбор эквивалента, использование примечания переводчика, калькирование, транслитерация и транскрипция, добавление и целостное преобразование. Прецедентные высказывания переводятся на русский язык преимущественно при помощи дословного перевода или подбора эквивалента, а для перевода прецедентных имен в большинстве случаев используются способы транскрипции и транслитерации. Выбор способа перевода зависит от вида прецедентного феномена, его значимости и от важности самого контекста, от выбранной переводчиком стратегии.

А. Киселева

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ БИРЖЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для терминосистемы биржевой лексики характерно большое насыщение международными словами. В Беларуси биржа ценных бумаг появилась только в 1992 г. и соответственно в процессе усваивания новой информации заимствовался терминологический аппарат, разработанный в европейских языках.

Большая часть биржевой лексики является простой транслитерацией (*Equtie* ‘Экьюти’, *Order* ‘Ордер’, *Clearing* ‘Клиринг’) или транслитерацией/транскрипцией с небольшой адаптацией, напр.: *Scalping* ‘Скальпирование’, грамматическая трансформация транслитерации слова ‘Скальпинг’: ***Скальпирование*** *– это краткосрочный метод торговли, который подразумевает получение прибыли от очень краткосрочных сделок, которые длятся всего несколько минут.*

Неформальный характер коммуникации способствует частому использованию сленга, жаргонизмов. Выделим среди них группу анималистических выражений, описывающих стратегии и результаты торговли: *лоси, зайцы, волки, овцы* и т.д. *Быком*, например, называют инвестора, который полагает, что цены на рынке будут расти, он берет «быка за рога» и покупает ценные бумаги с целью продать их по более высокой цене, чем и способствует увеличению спроса и подъему стоимости ценных бумаг. Соответственно, сложилась тенденция к росту цен – его *бычий рынок*, негативная ценовая тенденция – *медвежий рынок*, толкающий его вниз инвесторов – *медведь*, напр.: ***Бычий*** *рынок характеризуется долгосрочным восходящим трендом, который может проистекать как из предшествующего нисходящего тренда, так и из флэта (бокового движения цены); Именно поэтому я предполагаю, что в следующем году будет страшный кризис, будет страшный «****медвежий****» рынок», — заявил Роджерс.*

Жаргонное соответствие понятию *скальпинг – пипсовка*, термин описывает торговую систему, которая строится на игре на незначительных колебаниях курса, для измерения которых используют *поинты* или *пипсы*, напр.: *Активное распространение стратегий для* ***пипсовки*** *на рынке Форекс привело к тому, что уже в сети представлено огромное количество индикаторов и советников Форекс, которые позволяют активно зарабатывать на* ***скальпинге****. Основным приоритетом* ***пипсовок*** *является использование полного потенциала, то есть всей доступной суммы средств, чтобы обеспечить генерацию максимально возможного профита на небольших отрезках движения цены.*

Характерно и использование аббревиатур для обозначения названий компаний, различных ценных бумаг, валюты: *NYSE – The New York Stock Exchange, MMM – 3M Company, MSFT – Microsoft*. Пример употребления: *Биржа* ***NYSE****: что нужно знать инвестору для торговли акциями.*

A. Kozlov

SUBJECT-CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF CRIMINAL SLANG

Criminal slang is spoken by those who are dealing with criminal activities. The vocabulary they use reflects not only the types of crimes. There are many expressions denoting the criminal actions of lawbreakers; their victims; weapons and instruments of crime; actions to detect, catch and punish culprits; locations where offenders are kept, etc. We shall make an attempt to classify the nominations selected from the "Gang Slang: a Dictionary of Criminal and Sexual Slang: by James Morton" by dividing them into groups.

Group 1. Names of actions related to types of a trial, punishment, prisons (73 slang nominations), for example: *to have an accident* 'to be arrested'; *to go over the Alps* "to be sent to Dartmoor prison"; *to swallow the anchor* 'to give oneself up to the police', etc. Several synonymous series can be distinguished in this group. Expressions regarding jailbreak: *to go over the wall; to hang it on the limb; to have it on one's toes; to cop a heel; to cop a moke; to make one; to be on the lam.* Another series of "being arrested": *to have one's collar felt; to have an accident; to cop a knocker; to gaffle up; to go off; to be jugged; to be in the lavender; to be a ready-eye; to take a fall; to be tumbled.* The synonyms of being put in prison for a long term are: *to dish out the porridge; to dish out the gravy; to do the book; to kiss the baby; to throw the book at; to throw the key away; to be weighted off.* Here is a number of verbal slang expressions which mean "to surrender to the police": *to swallow the anchor; to sing like a canary; to come his cocoa; to cop a plea; to put one's hands up.*

Group 2. Names of different types of offences and felonies, for example: *to bang a hanger* 'to steal a purse'; *to be on the arm* 'to eat and drink without payment'; *to catch a stack* 'to rob someone', etc. In this group one can find synonymous expressions to *killing: to lay him down; to take someone for an airing; to blow away; to blow one down; to bump off; to do the business; to catch cold; to give him the big picture; to give him the bus ticket home.*

Group 3. Names of misdemeanors caused by drugs and alcohol abuse: *to chase the dragon* 'to take heroin'; *to lay on the hip* 'to smoke opium'; *to be on the clouds* 'to be high on drugs'; *to kick the habit* 'to break the drug addiction'; *to be on one* 'to take drugs'; *to take a trip* 'to experience the effect of LSD'; *to go on a bat* 'to go on a spree drinking'; *to be on the bottle* 'to be an alcoholic'.

Group 4. Designations of neutral actions that do not have purely criminal connotations, e.g.: *to give it a spin* 'to attempt or to search'; *to flake out* 'to go to sleep'; *to give it the big one* 'to boast or brag'; *to be in fat city* 'to be in the money'; *to kiss off* 'to get rid of unwelcoming company'; *to be stook* 'to be in difficulties'; *to be on the one* 'to be honest'; *to be pinged* 'to be stopped by a speed camera'; *to be on the fly* 'to be in a hurry'.

Further work to group the vocabulary and identify their specific subject-concentual characteristics is still in progress.

Т. Колосовская

ЛОКАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР: ЗАДАЧИ И ТРУДНОСТИ

Процесс перевода программного обеспечения, его адаптации под конкретные национальные требования называется *локализацией*. Объектами локализации являются, в первую очередь, текстовые модули, имеющие отношение к игровому сюжету, и звуковое сопровождение игры. Независимо от жанра – будь то шутеры, игры-стратегии или сюжетно-ролевые игры – роль переводчика этим не ограничивается. Локализатор должен решить многочисленные задачи, включающие: перевод игрового интерефейса; перевод сообщений о допущенных ошибках; дублирование видео- или аудиоматериала; перевод субтитров и файлов, содержащих информацию о предметах, включая оружие, экипировку и т.п.; карты; кат-сцены – внутриигровые видео. Сюда также относятся справочные файлы; руководства, в том числе по установке, раскладке клавиатуры; игровые подсказки; вспомогательная компьютерная программа в составе общего программного обеспечения для выполнения специализированных типовых задач, связанных с работой оборудования и операционной системы – утилиты; инструкции по установке патчей, модов и множества других файлов к играм: кряки, nodvd, трейнеры и пр.; файлы настроек джойстика или геймпада; игровые кредиты, сами коробки игр, файл readme и т.д.

Уже из этого перечисления видно, что существует особый подъязык, которым пользуются локализаторы. Детальное знание терминологии – необходимость. Однако к перечню трудностей можно добавить то, что тексты для перевода могут быть включены в документы MicrosoftWord и электронные таблицы Excel, базы данных Access, HTML-код, исходный код или быть частью битовых графических изображений, что потребует переключения между различными файловыми форматами и программами.

Дополнительной трудностью является ограничение по времени, когда текстовые рекомендации пользователю даются онлайн, всплывая на определенное время на экране. Это значит, что текст перевода должен быть лаконичным, не терять самого важного.

В список трудностей добавим нелинейность сюжета; перевод имен собственных на целевом языке; поиск эквивалентов для замены не характерных для нашей речевой культуры бранных слов, адаптацию жаргона с сохранением требуемой эмоциональности. Обеспечить адекватный перевод поможет глубокое знание предмета; к примеру, при переводе симулятора полета: *imaging infrared seeker* ‘тепловизионный инфракрасный искатель’; *thrust vectoring* ‘отклонение вектора тяги’; *active phased array radar* ‘РЛС с активной фазированной решеткой’. Справиться с трудностями локализации поможет присоединение к новостным группам по игровому контенту и чтение тематических журналов, например, PCGamer, чтобы всегда быть в курсе терминологии, связанной с жанром компьютерной игры.

В. Минина

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БИЗНЕС-ИДИОМ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ

Идиомы являются отражением культурного богатства народа, его ценностей, норм, включают в себя мифологические и религиозные представления людей. Они возникли много лет назад и все еще продолжают появляться в языке. Идиомы активно используются людьми в речи в различных сферах: экономике, политике, бизнесе, пиаре и т.д. С каждым годом словарь идиом пополняется, а это значит, что сфера исследования идиом не стоит на месте и развивается. Возникают определенные трудности при переводе идиом, т.к. идиомы из сферы бизнеса будут совсем непонятны людям, изучающим идиомы в других сферах.

Анализ литературы по проблеме использования идиом в бизнес-сфере позволил установить, что они могут выполнять следующие функции: описание своего мнения или указание на отсутствие конкретики в речи говорящего; значение порицания или наказания; описание успеха или неудачи; описание эмоционального накала в речи и указание на интенсивность обсуждения; характеристика допущенной оплошности или просчета.

Проанализировав фразеологизмы, относящиеся к бизнес-сфере, мы пришли к выводу, что их можно разделить 4 основных фразео-семантических поля (ФСП): 1) ФСП, фразеологизмы которого объединены под общим понятием «бизнес и управление»: *buck a (the) trend* – ‘достичь успеха в своем деле’; 2) ФСП, объединенные под общим понятием «денежные отношения»: *money for jam* – ‘легко доставшиеся деньги’; 3) ФСП, фразеологизмы для применения в теме «Покупка и продажа»: *loss leader* – ‘товар, продаваемый с убытком для привлечения покупателей’; 4) ФСП, фразеологизмы которого объединены под общим понятием «экономические и производственные отношения»: *sail close to the wind* –‘предпринимать рискованные шаги’.

При переводе бизнес-идиом с английского языка на русский встречаются некоторые трудности. Для точной передачи на переводящий язык используются следующие способы: подбор фразеологического эквивалента (*to break one’s word* – ‘нарушить свое слово’), подбор фразеологического аналога (*to keep a project under wraps* – ‘держать проект в секрете’), дословный перевод (калькирование: *a black market* – ‘черный рынок’) и описательный перевод (*a crunch time* – ‘небольшой период времени, во время которого нужно успеть достичь определенного результата’).

Результаты исследования показали, что основные трудности, которые возникают при переводе идиом, заключаются в полном отсутствии аналога в языке перевода; наличии аналогичных по смыслу, но различных по сфере употребления и оттенку звучания идиом в языке перевода (например, идиома в одном языке может иметь положительную коннотацию, а ее аналог в другом языке – отрицательное значение); а также в общем различии в контексте, частотности, приемлемости употребления и т.д. тех или иных оборотов в разных языках – то, что называется культурной спецификой.

П. Молчан

АНТИПОСЛОВИЦЫ

Антипословица – краткое изречение, чаще всего юмористического плана, представляющее собой искажение хорошо известной пословицы, поговорки или афоризма, они либо опровергают, либо пародируют традиционные выражения, ср.: *Век живи – век лечись* (от *Век живи – век учись*); *Одна голова хорошо, а две уже аномалия* (от *Одна голова хорошо, а две лучше*).

Антипословицы представляют собой глобальное явление. Примеры индивидуально-авторских преобразований паремий, имеющих целью обновить пословичный образ, встречались и раньше, но по наблюдениям паремиологов, в наши дни они принимает особо заметные масштабы, их порождают молодежь, профессиональные пласты общества и представители различных сфер жизни.

Разные подходы лингвистов позволяют по-разному дифференцировать антипословицы. На основе структурных преобразований Х. Вальтер и В. М. Мокиенко различают грамматически равноценные замены компонентов (*Место клизмы изменить нельзя*); структурно-семантические преобразования (*Близок локоть, да не колено*); трансформации ключевого компонента (*Лучше молчать и слыть идиотом, чем заговорить и развеять все сомнения*); замена нескольких компонентов (*Яйца курицу дисциплинируют*); преобразования, основанные на фонетическом и эвфемическом созвучии (*Птицу видно по пометy*); контаминацию разных по смыслу и структуре пословиц (*Голод не тетка, в лес не убежит*) и т.д.

Е. К. Николаева дифференцирует смысловые антиподы традиционных пословиц (*Дают – бери, бьют сдачи давай*); перефразировка библейских сентенций (*Вначале было слово, а уже потом – отделение милиции*); переработки афоризмов и крылатых выражений (*Кто ищет, тот всегда найдет и выпьет*); шутливые дефиниции (*Зарплата учителя – месть политиков за отравленное детство*); паремии-инвективы (*If you can't say "Fuck" you can't say, "uck the government"*); переделанные рекламные слоганы (*Monopoly – a great way to ruin friendship)*; короткие стихотворения (*Roses are red, but violets aren't blue, they're purple, you dope, now go get a clue*).

А. Дубинский выделяет такие типы, как идиомы-дефиниции (*Алкоголик – человек, которого губит выпивка или ее отсутствие*), сентенции из жизненного опыта (*Кто первый украл, тот и автор*); паронимо-омонимичные идиомы, где языковая игра основана на заменах паронимов и омонимов (*Истина – в вине; осталось узнать только в чьей*); «составные» идиомы, состоящие из различных по-новому сочетающихся частей (*Без труда и кашу маслом не испортишь*), идиомы-сравнения (*Время как шкаф: всегда можно найти, чем его наполнить*).

Как видно, антипословицы обеспечивают неофициальность, непринужденность и спонтанность общения современных людей. Но в отличие от подлинных пословиц и поговорок, они не обладают свойством воспроизводимости, существуя лишь в виде списков в интернет-пространстве.

D. Murashkowsky

BRITISH POSH ACCENT

Britain has very distinguishable class distribution. British Posh Accent is spoken by upper-classmen, who are British aristocracy: royalty and nobility. The peculiarities of a Posh accent can be mostly observed in segmental phonetics.

The vowel [æ] can be either diphthongized to [eə] or switched to a more closed sound [e]. For instance, the words *man, angry, hand, thanks, mad* are pronounced as [*me(ə)n*], [*e(ə)ŋgrɪ*], [*he(ə)nd*], [*θe(ə) ŋks*], [*me(ə)d*].

The short vowel [ɪ] at the end of words is pronounced shorter and more compressed in comparison to [ɪ] in any other British accent: the words *family, only, city, pretty, very* might be pronounced as [*fe(ə)mɪlɪ*], [*əʊnlɪ*], [*sɪtɪ*], [*prɪtɪ*], [*verɪ*].

The long vowel [ɑ:] retains in the Posh Accent, but it conveys its exaggerated form by giving greater force to it and prolonging it. The words *bath, calf, laugh, half* are pronounced like [*ba:θ*], [*ka:f*], [*la:f*], [*ha:f*].

The long vowel [u:] is pronounced further back in the mouth so it sounds 'darker'. It can be compared to the Russian sound [y]. They might pronounce the words *whom, who* like [*hu:m*], [*hu:*].

In some words [ɒ] becomes the [ɔ:] sound: *off, cough* – [*ɔ:f*], [*kɔ:f*].

All triphthongs in Posh Accent are flattened:

1) [aʊə] becomes [ɑ:]: *tower, power, hour, shower, flower* – [*ta:*], [*pa:*], [*a:*], [*ʃa:*], [*fla:*];

2) [aiə] becomes [ɑ:]: *riot, hire, fire, liar, wire* – [*ra:t*], [*ha:*], [*fa:*], [*wa:*];

3) [eiə] becomes [ɜ:]: *layer, mayonnaise, player* – [*lɜ:*], [*mɜ:neɪz*], [*plɜ:*].

Posh Accent is non-rhotic, but the voiceless tapped [ɾ] is observed: it happens when an [r] is between two vowels, after a dental fricative, or at the juncture of words. They pronounce the words *marry, very, courage, bravery* like [*me(ə)ɾɪ*], [*veɾɪ*], [*kɒɾɪdʒ*], [*breɪveɾɪ*].

The jod sound is pronounced the way it is pronounced in Received Pronunciation, but in the Posh Accent an extra prominence is given to the sound [j]: *due, tuna, Youtube* – [*dju:*], [*tj:unə*], [*ju:tju:b*].

People who speak with a Posh accent are trying not to articulate that much (comparable to as if you had your mouth full of plums). They pronounce every consonant clearly. They do not miss interdentals [θ], [ð]. They do not produce glottal stops. They do not speak rapidly.

The intonation of the Posh Accent does not differ from the patterns of British prosodic standards.

Nowadays it's difficult to catch and hear a real Posh accent. Many people from the posh background are trying to adapt their language down and they don't speak posh genuinely. It is considered to be old-fashioned and others will treat people who speak with a Posh accent as if they have a sense of superiority.

А. Островская

АНГЛИЦИЗМЫ И ПРИЕМЫ ИХ РУСИФИКАЦИИ

Русский язык активно пополняется англицизмами – заимствованными словами из английского языка. Согласно словарю С. И. Ожегова, «англицизм – слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения». Первоначально в русский язык они начали проникать в эпоху правления Петра I. Наиболее активное пользование английской лексики пришлось на XIX–XX вв. Изменение политической и экономической жизни послужило активному заимствованию терминов из английского *(митинг, рейтинг)* или замене русских слов на англицизмы *(Верховный Совет – парламент; Совет министров – кабинет министров; председатель – премьер-министр; заместитель – вице-премьер)*.

Англицизмы проникли и в другие сферы жизни: техническую *(вокзал, троллейбус, комбайн)*; спортивную *(чемпион, спорт, тренер, финиш)*; бытовую *(джемпер, плед, ростбиф)* и т.д.

Есть ряд признаков, по которым можно распознать англицизмы: (1) сочетания *-тч, -дж, ва-, ви-, ве- (скотч, коттедж, ватман, виски, вельвет)*; (2) парные согласные в конце слова: *дайвинг* (с оглушением [к]), *имиджд* (с оглушением [тш]); (3) разделительный мягкий знак: *секьюрити*; (4) буквы *э, е*: *риэлтор, постер*; (5) непроверяемые гласные и согласные: *провайдер*; (6) конечные сочетания *-инг, -мен, -ер*: *митинг, супермен, таймер*.

Активными проводниками англицизмов являются русскоязычные СМИ, что вызвано экстралингвистическими причинами социо- и психолингвистического плана, упомянем фактор «престижа» английского языка *(слоган* вместо *рекламный девиз, ресепшн* вместо *приемная)*, и внутриязыковой причиной – необходимостью в новых лексических единицах для обозначения чужеродных реалий, предметов и понятий *(имидж, ток-шоу, топ-модель)*.

Прежде чем полностью ассимилироваться в принимаемом языке, заимствования претерпевают ряд изменений. Языковая система требует, чтобы заимствованное слово подчинялось правилам русского языка. В основном англицизмы трансформируются при помощи суффиксов, слово начинает использоваться как существительное, глагол, прилагательное и т.д. Существительные образуются при помощи конечных сочетаний *-ист, - ник, -ер, -щик, -ка*: *айтишник (*от *IT specialist), программист* (< *programmer), промоутер (< promoter).* К заимствованному глаголу или прилагательному присоединяются аффиксы *-овать* и -ный, -овый/-овая: *клининговая (< clean), креативный (< creative).*Слово будет подвергаться изменениям, исходя из звуковых законов русского языка: *митинг (< meeting).*

Многие англицизмы приходят в русский язык с помощью калькирования, т.е. слова сохраняют их фонетический и графический облик: *саммит – summit, спике – speaker, импичмент – impeachment, сайт – site, блог – blog.*

К. Побежко

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ECONOMIC CRIME» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Понятие *преступление* связано с жизнью общества и является его частью. В современном обществе не менее актуальной является проблема преступности в экономической сфере. Анализ концепта «economic crime» в современном английском языке мы начали с изучения лексемы *crime*, так как она является ядром концепта «economic crime». Мы выявили, что в английском языке толкование понятия *crime* представлено шире, чем в русском. Среднее количество толкований лексемы *преступление* представлено одним определением – общественно-опасное действие, нарушающее существующий правопорядок и подлежащее уголовной ответственности. В английском языке лексема имеет не только юридическое значение, как в русском языке, но и общеупотребительное: злодеяние (*misdeed*), грех и ошибка (*sin*).

При сопоставлении синонимических рядов мы заметили, что в отличие от английского языка, в русском языке нет такого большого количества синонимов, передающих понятие *crime*. Проведенный семантический анализ слова *crime* в английском языке позволил выявить большое количество его производных, в то время как в русском языке лексема *crime* имеет маленькое словообразовательное гнездо (6 слов).

Основываясь на результатах проведенного нами анализа словарных дефиниций, аналогичных лексем, фразеологических единиц и паремий, мы смоделировали структуру лексико-семантического поля, репрезентирующего концепт «crime» в современном английском языке, следующим образом: ядро лексико-семантического поля исследуемого концепта определяется ключевой лексемой *crime*. Околоядерную зону образуют такие синонимичные лексемы, как *offence, felony, misdemeanor, illegality, misdeed*. В зоне ближней периферии находятся лексемы *sin, case, evil, misconduct, wrongdoing, abomination, break, fault, delict, racket, corruption, delinquency, scandal*. Дальнюю периферию составляют фразеологические единицы и паремии, такие как: *crime doesn't pay; the greater the crime, the higher the gallows; punishment awaits crime*.

Концепт «economic crime» в русском и английском языках реализуется через пословицы. Как в английском, так и в русском языках пословицы призывают вести честную жизнь (*Лучше по миру сбирать, чем чужое брать*.), предупреждают, что это опасное деяние, презираемое обществом (*When you have committed a crime, the whole world is a looking glass* ('Когда вы совершили преступление, весь мир становится зеркалом').

В результате проведенного исследования было установлено, что концепт «economic crime» в системе русского и английского языков может объясняться следующим образом: 1) уголовно наказуемое деяние, совершенное в сфере материального производства, распределения и потребления товаров и услуг, в том числе связанное с незаконным использованием служебного статуса; 2) грубая ошибка или небрежность в управлении экономикой; финансовый или экономический произвол; преступление финансового характера, особенно связанное с мошеннической деятельностью.

А. Подлуцкий

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХИП-ХОПА

В поле зрения тех, кто увлекается современной американской музыкой, попадают такие направления дискурса, как хип-хоп и рэп. Исследование языка участников этой многоаспектной субкультуры вызывает большой интерес в связи со спецификой текстов, их особой лексикой, грамматикой и синтаксисом, необычным словоупотреблением и семантикой – всего того, что моделирует концептуальное пространство этой лингвокультуры. Ведь каждый дискурс, как отмечает Ю. С. Степанова, это один из «возможных миров».

Рэп представляет собой ритмичный речитатив, сочетание музыки, под ритмы (биты) которой исполнитель (рэпер) произносит, начитывая заранее придуманные слова или импровизирует. В силу своей разнородности – отсутствия четких географических, культурных, исторических границ – хип-хоп не поддается однозначному определению.

Лингвистические особенности хип-хопа, в основе которого лежит афроамериканский вариант английского языка, прослеживаются на всех языковых уровнях, напр., на фонетическом: кроме ритмичности текста для него характерны корнями уходящие в африканские традиции устного исполнения гуттуральные (акустические) эффекты – выкрики, стоны, комментарии в сторону.

Грамматические особенности: в песнях исполнители допускают двойное отрицание, отсутствие вспомогательных глаголов, использование формы *done* в значении *already*, напр.: *Now I done told y'all niggaz once before* ‘Я уже говорил тебе об этом раньше, чернокожий’. Отметим употребление *be* с глаголом продолжительного действия для обозначения повторяющегося регулярного действия: *Roll with niggaz that be thuggin, buggin…* ‘Тусуйтесь (общайтесь) с чернокожими (мужчинами), которые грабят, продают наркотики…’; *She be throwing up them B's* ‘Она разбрасывает свои миллионы’ (*B's* – billions).

Особенностями на лексическом уровне являются частое включение в тексты композиций неологизмов; употребление общеизвестных лексем в переносном значении: *bad* в значении ‘хороший, классный’, *kill* в значении ‘удивлять, восхищать’; использование африканизмов: *booboo, jam, jive, zombie*; гибридизация, т.е. присутствие в английских текстах иноязычных вкраплений: *Me no hablo* (исп.); *Take ya cash coma or break ya fast Ramadan* (араб.); *I autograph a girl's bra, menage-a-trois* (фр.). Характерно и обилие сниженной и ненормативной лексики: *...would your black ass sing it for mee-heee?!*

Что касается семантического уровня, выделим интертекстуальность, яркие образы, общность тематики (конфликты, наркотики, секс, оружие, предметы роскоши), подразумеваемую активную коммуникативную роль адресата, эдлибы – случайные выкрики или слова, разбавляющие основной текст (*B-r-r-r-r-r!, Unnh, We the best!, Oh God* и др.); большое количество прецедентных текстов; синсематические отношения между вербальным и невербальным компонентами.

Н. Подоляк

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА ИДЕАЛЬНОГО СЛУГИ В АНГЛИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Работа посвящена сравнению образов слуг в английском художественном дискурсе. Сравниваемыми образами являются камердинер Сэмюэль Уэллер из «Посмертных записок Пиквикского клуба» Чарльза Диккенса и экономка миссис Дэнверс из романа «Ребекка» Дафны дю Морье.

И Сэмюэль Уэллер, и миссис Дэнверс описываются авторами романов как идеальные слуги, которые делают жизнь своих хозяев более комфортной. Однако способы и акценты, расставленные обоими авторами при описании образов, отличаются.

При описании образа Сэма Уэллера большую роль играет описание манеры героя одеваться, а также его личных качеств. He was habited in a coarse, striped waistcoat, with black calico sleeves, and blue glass buttons; drab breeches and leggings. A bright red handkerchief was wound in a very loose and unstudied style round his neck, and an old white hat was carelessly thrown on one side of his head.

Такие детали как небрежно завязанный платок и сдвинутая набекрень шляпа дают читателю подсказку, что перед ним – человек с веселым, легким характером и оригинальным мышлением. Далее автор раскрывает характер Уэллера через различные ситуации, в которых ему приходится взаимодействовать со своим хозяином, мистером Пиквиком. Сэмюэль из раза в раз доказывает, что обладает ясным умом и трезвым взглядом на жизнь, а также находчив, оптимистичен.

Вторым исследуемым образом является образ экономки миссис Дэнверс, которая в какой-то степени является противоположностью вышеописанного героя. При описании слуги Дафна дю Морье сделала акцент на профессиональных качествах и речевом портрете миссис Дэнверс.

Речь миссис Дэнверс предельно вежливая и грамотная. В ней можно услышать перфектный инфинитив *to have disturbed you,* придаточные предложения, вводимые союзом *whether, а также* синтаксически сложно построенные предложения, как *it's not me to make a suggestion, I should advise you,* это указывает на то, что экономка говорит на литературном варианте английского языка, и показывает ее образованность.

Несмотря на то, что у миссис Дэнверс сложный характер, она прекрасно выполняет свои многочисленные обязанности. Экономка держит прислугу в строгости, знает все рецепты блюд и помогает устраивать праздничные вечера. Прекрасные профессиональные качества миссис Дэнверс не раз отмечают гости поместья и хозяин экономки Максим де Уинтер. В характеристике, которую дают ей гости и Максим, использованы слова и словосочетания с положительной коннотацией: *efficient, calmly quick, an extraordinary character, а также такие предложения как Amazing woman, that Mrs. Danvers.*

Таким образом, при создании образа слуги Дафна дю Морье опиралась на профессиональные качества и речевой портрет экономки, в то время как Чарльз Диккенс сделал акцент на личных качествах описываемого героя.

В. Породня

СЛЕНГ ПОКОЛЕНИЯ Z

Поколением Z (от англ. *Generation Z*) называют поколение людей, родившихся примерно с 1997 по 2012 гг. Их также называют линкстерами, центениалами, iПоколением, детьми Интернета, цифровиками, Digital natives, ЯЯЯ или Generation MeMeMe. Психологи выделяют присущие им особенности, а лингвистам бросаются в глаза речевые характеристики. В частности, отличительным признаком этой социальной группы является использование сленга – «своего» языка. Список слов социолекта обширен, далеко не все из них понятны окружающим.

Анализ таких популярных у молодежи выражений показывает, что большая часть из них – существительные (*фотобомбинг, краудфандинг, хейтер и др.),* меньше глаголов (*агриться, свайп, юзать),* окказионально встречаются прилагательные (*изи*) и словосочетания (*фо рилзис).*

Большинство этих слов пришли из английского языка, напр.: *весь этот хайп вокруг игры* ‘вся эта шумиха / весь ажиотаж вокруг игры’. *Хайп* может употребляться и в значении надувательства или беззастенчевой рекламы, напр.: активно обсуждаемая в соцсетях персона *ловит хайп*. Встречается его использование как производного глагола *хайпить*, т.е. вести агрессивный пиар, делать шумиху. В русском языке *фастфуд* содержит корень *фуд* – англ. *food* ‘еда’. Новое сленговое выражение *фуди* означает ‘гурман’: *Вот кто настоящая фуди*! Есть существительные, которые восходят к тюремному жаргону, напр., глагол *зашквариться* ‘опозориться’; его производное существительное, передающее крайне негативную оценку, – *зашквар* ‘позор’: *полный зашквар* ‘полный бред / позорище / полностью вышедшая из моды вещь’.

Ряд глаголов пришли из компьютерных игр, напр.: *гамать* ‘играть’ (от англ. *game* ‘игра’), написание может разниться – *гамить, гамиться: Время гамать!* ‘Время заняться компьютерной игрой!’. *Агриться* (от англ. *angry* ‘злой’) относилось к нападению на виртуального противника, его новый смысл – проявлять агрессию или злобу к людям, темам и т.д.: *хватит агриться* ‘хватит злиться / хватит раздражаться’. *Свайп вправо, свайп влево* ‘провести пальцем по экрану вправо, влево’ (от англ. *to swype* ‘скользить, проводить, не отрывая’) – слово вошло в обиход с применением смартфонов и планшетов, означает жест пользователя, когда он проводит пальцем, не отрывая его от сенсорного экрана в нужном направлении, чтобы разблокировать устройство или ввести текст. Названия мобильного приложения *Shazam* породило глагол *шазамить* ‘определить песню’.

Фраза *изи-изи* (от англ. *easy* – просто, легко) стала крылатой, ее используют как синоним слова *легко*. От англ. *for real* ‘в самом деле’ образовано сленговое выражение *forrealsies*. В русском интернет-сленге встречается искаженное *фо рилзис?* ‘серьезно?/действительно?’ Попадут ли эти слова в нормативный словарь – открытый вопрос.

П. Раптунович

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОР В ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Под *экономической метафорой* мы понимаем употребление экономического термина или выражения в переносном значении, основанное на сходстве, сравнении или аналогии. Метафоры в публицистике выполняют информативную, воздействующую, развлекательную и популяризаторскую функции. Метафоры в языке печатных СМИ являются неотъемлемым, ярким и эффективным элементом системы технологий речевого воздействия.

Проведенный нами анализ статей англоязычных медиаизданий («Financial Times», «The Times», «The Guardian») позволил установить, что метафоры в языке СМИ используются не только для того, чтобы придать эмоциональный оттенок какому-либо явлению, но и для того, чтобы сократить высказывание, так как на данный момент многие метафоры используются в экономической сфере в качестве терминов.

Было установлено, что метафоры в экономической сфере в своем большинстве связаны с животным миром, болезнями человека, войной и военными действиями. Были определены наиболее часто встречающиеся метафорические модели: «экономика – это животный мир», «экономика – это больной организм», «экономика – это война».

Метафоры группы «экономика – это животный мир» иногда отражают национально-культурные традиции определенных стран и регионов, например, драконы используются для описания китайской экономики: *GDP growth in India and China: catching the* ***dragon.***

Экономика предстает как живое существо, подверженное болезням: *Without easy credit, dear oil will cause more* ***pain****.*

Другой кластер метафорических выражений, которые отображают экономические реалии, базируется на образе борьбы и военных действий: *The main* ***battlefield*** *at present is retail trade.*

Проведенное нами практическое исследование особенностей функционирования экономических метафор на материале современных англоязычных интернет-изданий позволяет сделать ряд выводов и обобщений:

1) метафорическое использование экономической лексики является одним из существенных признаков современного англоязычного публицистического стиля;

2) активное использование метафоризации в текстах экономической тематики в британской и американской прессе объясняется такими ее свойствами, позволяющими привлечь внимание читателя, как неожиданность переноса, наглядность и образность в представлении явлений действительности;

3) популярность метафорики в англоязычных экономических публицистических текстах тесно связана с функциями информирования и оценочности публицистического стиля, в котором все стилистические средства подчиняются целям воздействия на читателя, выработки у него положительной или негативной оценки сообщаемых фактов.

В. Светик

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕТАФОР С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Трудно переоценить значение метафоры для политического дискурса публицистического стиля. Политическая метафора есть речевое воздействие с целью формирования у реципиента либо положительного, либо отрицательного мнения о той или иной политической единице.

На основании исследований зарубежных и российских лингвистов выделяют следующие функции политической метафоры: когнитивная, ком-муникативная, номинативная, прагматическая, изобразительная. По характерным семантическим свойствам политическую метафору можно разделить на следующие группы: антропоморфная, природоморфная, социоморфная, артефактная.

Материалом для исследования послужили тексты интернет-издания «Spiked» (британский интернет-журнал, посвященный проблемам политики, культуры и общества). Работа основана на анализе и переводе политических метафор в англоязычной прессе на примерах статьи Брендана О'Нила «And a plague shall cover the land of Trump». Название статьи несет в себе метафору «И чума поглотит землю Трампа». Автор берет за основу метафоры библейский сюжет, в котором повествуется о бедствиях, постигших египтян за отказ египетского фараона освободить порабощенных израильтян. Под чумой автор «зашифровал» Covid-19, а Америку, страдающую от пандемии, назвал «землей Трампа».

Метафорично название *Trumpworld* 'Трампляндия', используемое автором для описания части американского общества, активно поддерживающей президента Трампа. Трампляндия – страна притворства и зла, где правила применяются только к людям, которые не соответствуют определенному стереотипу. О самом Трампе в газетных заголовках отзываются не как о президенте страны, а как о второсортной «телеэкранной звезде-однодневке», саркастически ссылаясь на его медийное прошлое.

Население Трампляндии – сторонники Дональда Трампа – описаны социоморфной метафорой *maskless, expert-questioning brain sinners* – 'скептически настроенные безмасочные сумасброды'. Выражение *brain sinners* на русский язык было переведено с помощью русскоязычного аналога. В данном контексте автор намеренно противопоставляет противников и сторонников Трампа, оценивая отношение последних к справедливому демократическому обществу через библейскую метафору.

Исследовав употребление политических метафор в публицистическом тексте, было установлено, что они действительно необходимы для создания у читателя образного представления о ситуации, предметах и персонажах, что, в свою очередь, приводит к более глубокому и полному пониманию авторского замысла и раскрытию смыслов текста. Многие метафоры были основаны на библейских сюжетах, поэтому для их перевода чаще всего использовались такие способы, как калькирование, традиционное соответствие или подбор аналога в переводящем языке.

Н. Сивец

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ФОРЕНИЗАЦИИ И ДОМЕСТИКАЦИИ (на материале интернет-издания BBC NEWS)

Новостным статьям, как и любому другому публицистическому тексту, присущи языковые особенности, позволяющие автору текста успешно достигнуть поставленной цели, воздействуя на свою целевую аудиторию. Языковые особенности новостного жанра проявляются в сохранении культурно маркированного компонента, представленного на лексическом уровне реалиями, безэквивалентной лексикой, этнокультурной лексикой и именами собственными.

В зависимости от степени, в которой переводчик стремится приблизить текст к нормам принимающей культуры, выделяют стратегии доместикации и форенизации. Выбор переводчиком стратегии доместикации или форенизации зависит от цели, которой он хочет достичь своим переводом: признаки доместикации более явны в текстах, цель которых – сделать исходный текст более понятным и доступным для читателей самого разнообразного культурного происхождения. При выборе стратегии форенизации переводчик сохраняет и дословно передает все детали, оставляя за собой право не пояснять их, подразумевая, что текст становится узко специализированным для определенной аудитории, не нуждающейся в дополнительных пояснениях.

Особый интерес представляет собой британский новостной дискурс, отличающийся своей неформальностью в подаче информации, эмоциональностью, большей свободой в выборе лексики по сравнению с русским языком. Поэтому крайне важно при интерпретации иностранных новостей выбирать подходящую переводческую стратегию.

Материалом исследования послужили статьи из раздела «Culture» новостного интернет-издания BBC News за 2020 год, так как статьи данного раздела содержат большое количество культурно-специфического материала, восприятие которого может представлять трудности для читателей иной лингвокультуры. Анализ перевода статей раздела «Culture» показал, что самыми распространенными средствами, использованными при создании доместифицированного текста, являются следующие: лексико-семантические замены, в частности добавления или замены нейтральной лексики ключевыми словами, реалиями и устойчивыми сочетаниями принимающей культуры; замены членов предложения, приводящие к перестройке всей синтаксической структуры. При стратегии форенизации применяются преимущественно транскрибирование, калькирование лексем и морфем, синтаксическое уподобление.

Результаты исследования показали, что выработка переводческой стратегии предполагает обязательное ориентирование переводчика в текущей коммуникативной ситуации и нахождение баланса в использовании стратегий доместикации или форенизации при переводе текстов, чтобы успешно передать стиль оригинала и оказать конкретно заданное воздействие на читателя, поскольку основной функцией новостного дискурса остается информирование и помощь аудитории в осмыслении сообщения о том или ином событии.

А. Сидоренко

ПРОЗРАЧНОСТЬ КОМПЬЮТЕРНОГО СЛЕНГА

О языке говорят как о явлении динамическом, он находится в постоянном развитии. Очередным доказательством этого положения служит компьютерный сленг, который можно рассматривать как разновидность субстандарта русского языка, который формируют программистов и разработчиков компьютерной техники, но владеть которым стали и обычные пользователи. Таким образом, компьютерный сленг начинает переходить в разряд общеупотребительной лексики.

Задачей проведенного исследования стало выяснение, насколько понятен этот пласт лексических единиц для неспециалистов, профессионально работающих с компьютерными программами. Опросник, предложенный людям разного возраста, знающим английский язык на базовом уровне, и тем, кто не обладает таким знанием, позволит выявить, в каких случаях опрошенные испытывали затруднения в понимании. Он показал и те сленгизмы, которые вошли в обиход пользователя, и те, круг функционирования которых ограничен профессионалами.

Первая половина опрошенных благодаря знанию английского языка легко ориентировались в таких неологизмах, как *спойлер, сиквел, игнорить, запостить*; эти сленгизмы вошли в широкое употребление. Трудности в понимании возникли с узко профессиональными сленгизмами, к примеру, *винт, матерь, болванка, забагованный*. Возрастная половина опрошенных испытывала одинаковые трудности с общеупотребительными и узко употребительными сленгизмами.

Мы предложили участникам конференции проверить прозрачность сформированных различным образом сленговых выражений, показав ближайший контекст их употребления.

Ну а дальше ютуб в помощь и пошаговое повторение действий стримера. Стример (калька от англ. *streamer*) – человек, который ведет трансляцию в прямом эфире, захватывает изображение своего экрана, чтобы люди одновременно с ним могли обсудить какие-то проблемы или посмотреть, как он проходит компьютерную игру.

А давайте прекратим канселить людей, которые <…> не совпали со стандартами нормального человека 2019 года. *Канселить* (полукалька от англ. *to cancel*) – форма публичного осуждения за дискриминационные действия или высказывания, при которой человеку объявляется своего рода бойкот, а бренды разрывают с ним контракты.

Каждый раз мне приходилось переустанавливать дрова, чтобы комп не глючил. Слово образовано путем замены, которая основана на близости звучания: *дрова* – драйвера, установочные программы для компьютера.

3dmax использует собственное ПО. Аббревиатура *3dmax* означает трехмерное моделирования; *ПО* – комплекс программ, обеспечивающих обработку или передачу данных.

Е. Смирнова

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ БЮРО ПЕРЕВОДОВ

Добиться нужного рекламодателю воздействия на потенциального покупателя помогают рекламные слоганы (РС), которые, в свою очередь, могут иметь ряд особенностей.

Характерной особенностью англоязычных и русскоязычных РС является одновременное использование нескольких средств воздействия. Например:

1) сочетание личностного подхода, который выражается в использовании местоимений первого и второго лица/повелительного наклонения и апелляций, например, к уважению: *Ваш партнер в мир успеха*; к стабильности и уверенности: *Go global with confidence*;

2) сочетание лексики с положительно-окрашенной семантикой и особого синтаксического оформления предложений (односоставные утвердительные предложения): *Гарантия качественного перевода*, *Your trustworthy translation partner*;

Особенностью английской лингвокультуры является более частое употребление в РС:

1) антитезы: *Many languages... One solution*, *Many translating services. Little transformations, Many translate. Few transform*.

2) аллитерации: *Bridging the world by breaking the language barrier*, *We have a way with words*;

3) анафоры: *Word matters. Word masters*, *Any time. Any where. Any language, Better translation. Better value*;

4) параллелизма: *You train. We translate, We speak your language. We serve your industry*.

Особенностью русской лингвокультуры является более активное употребление в РС следующих средств воздействия:

1) реализации нескольких значений слова одновременно: *Способствуем пониманию!*, при этом один ЛСВ слова *понимание* – это «способность постичь значение слова»; а второй – «проникновение в чьи-либо мысли, чувства, настроение»;

2) гиперболы: *Услуги перевода на все случаи жизни, Знаем все диалекты*;

3) лексики с положительно-окрашенной семантикой: *Высокие технологии перевода*, *Качество и приемлемые цены*, *Профессиональная гибкость перевода*;

4) личностного подхода: *Мы говорим на одном языке с заказчиком*, *Мы находим язык с каждым клиентом*, *Мы решим Ваши проблемы*.

Таким образом, характерной чертой англо- и русскоязычных РС является их насыщенность разноуровневыми средствами эмоционального воздействия для привлечения внимания адресата при небольших различиях в частотности использования тех или иных средств.

Е. Трофимов

КЛАССИФИКАЦИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ

Политически корректные выражения следует рассматривать как эвфемизмы, т.е. нейтральные по смыслу и эмоциональной «нагрузке» слова или описательные выражения, обычно используемые для замены других, считающихся неприличными или неуместными. Замены на эвфемизмы осуществляются для максимального снижения или полной ликвидации уничижения и/или оскорбления представителей группы.

Какие группы охватывает культурно-поведенческая и языковая категория политкорректности? Обобщая различные классификации и положив в основу виды дискриминации, перечислим некоторые из них, не затрагивая те, которые относятся к сфере религии, политики, морали и верований.

1. Эвфемизмы, исключающие оскорбление представителей других рас и национальностей, а также этнических меньшинств, напр.: *member of the African diaspora* ‘представитель африканской диаспоры’ вместо *Negro* ‘негр’.

2. Эвфемизмы, повышающие статус женщины и исключающие проявления сексизма в языке: *flight attendant* ‘сопровождающий полет’ вместо *steward, stewardess* ‘стюард, стюардесса’.

3. Созданные для избегания дискриминации по социальному статусу эвфемизмы: *the poor* ‘бедные’ на *the disadvantaged* ‘попавшие в менее благоприятные обстоятельства’ и *low-income* ‘малообеспеченные’.

4. Эвфемизмы, поднимающие престиж отдельных профессий: *garbage collector* ‘мусорщик’ стал *garbologist, janitor* ‘дворник’ обозначается как *environmental hygienist* ‘специалист по гигиене окружающей среды’.

5. Слова-заменители, призванные исключить возрастную дискриминацию, в частности не обидеть людей почтенного возраста: *middlescence* (по аналогии с *adolescence*) ‘период жизни от сорока до шестидесяти пяти лет’, *senior citizen* ‘человек старшего поколения’ вместо *old* ‘старый, престарелый’.

6. Эвфемизмы, направленные против дискриминации людей с физическими недостатками: *physically different, physically challenged* ‘обладающий иными физическими возможностями’.

7. Сглаживающие умственные отклонения эвфемизмы: *not exactly brilliant* ‘не самый умный’ вместо *a* ***stupid man*** ‘глупец’.

8. Переименования людей с неизлечимыми болезнями: вместо *cripple* ‘калека’ или *invalid* ‘инвалид’ говорят *differently abled* ‘с иными возможностями’.

9. Многие эвфемизмы направлены против дискриминации по внешнему виду, чтобы поддержать достоинства тех, кто не соответствует принятым стандартам: *disadvantaged hair* ‘страдающий недостатком волос’ вместо *bald* ‘лысый’, *person of size* ‘крупный человек’ вместо *fat, obese* – ‘толстый, тучный’.

10. Эвфемизмы мест общего пользования: *powder room, washroom, restroom, retiring room, comfort station, ladies’ or gentlemen’s (rooms), water-closet, wc, public conveniences*.

Д. Хафизова

ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС МОЛОДЕЖИ

Язык отражает окружающую действительность, одновременно являясь зеркалом культуры, ценностных ориентиров и картины мира его носителей. Значит ли это, что молодые люди используют особый язык? Положительный ответ на этот вопрос может дать анализ молодежного сленга – средства неформального общения, являющегося своеобразным отклонением от литературной нормы. В устной речи молодых людей, при чтении их текстов на разных форумах и интернет-площадках наблюдается большое количество слов-сленгизмов, образованных разными способами.

Характерно использование иноязычных заимствований, часто из английского языка, например: *Гоу погуляем!* (от *to go* ‘идти’); *Сори, не знала* (от *sorry* ‘извини’); *бэдбой, кул, кэш, пати, трэш, файт, шузы, эпик фейл*. Здесь много примеров лексики, относящейся к работе с компьютером; производные образуются по моделям русского языка, под русский подстраиваются фонетика и грамматика: *постить / запостить / перепостить / копипастить / скопипастить* (от англ. *to post* и *copy, past*); *пикча* (от *picture* ‘картинка’); *фейк/фейковый* (от англ. *fake* ‘ненастоящий’).

Новые слова в интернет-сленге часто образовываются с помощью разных суффиксов: *бабец, братан, вкусняшки, днюшка* ‘день рождения’, *уважуха* ‘уважение’, *училка;* они могут придавать словам негативную оценочность: *грязнуха; музычка/музло, видос* ‘видео’, *нежданчик* ‘что-то неожиданное, неприятное’.

Очень часто используются аббревиатуры, среди них буквенные: *МБ* ‘может быть’, *НГ* ‘Новый год’; звуковые: *ИМХО* (от англ. *in my humble*), *opinion* ‘по моему скромному мнению’, *ДР* ‘День рождения’; слоговые: *ава* ‘аватар’, *комп* ‘компьютер’, *инет* ‘интернет’, *препод* ‘преподаватель’. Интересно, что есть такие аббревиатуры, которые используются только на письме: *ОМГ* (от англ. *Oh, my God!* ‘О, Боже мой!’).

Отметим употребление сленгизмов-арго: *базар, канать, клево, капец, кореш, чмо;* устойчивых выражений: *в шоке*; слов-метафор с расширением значения: *космос* ‘высокая позитивная оценка’; лексических единиц с фонетической мимикрией: *лойс* (от англ. *like* ‘нравиться’): *Ставьте лойсы, подписывайтесь на канал.*

Примеры использования идиоматизации: *выйти в тираж, дать храпака, закуситься языками, присесть на уши, простуженный на голову, словить бледного*. Добавим и примеры метафоризации: *бомба, виснуть, точить* ‘кушать’, *раздавить* ‘выпить’; метафоризации в сочетании с суффиксацией: *ванилька, вписка, закуситься, непруха, синька, торчок.*

Изучение особенностей интернет-дискурса молодежи дает понимание тенденций формирования языкового сознания молодых людей и показывает динамику развития языка.

Т. Шебетова

ПРОЦЕСС РУСИФИКАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Слова иноязычного происхождения, которые стали неотъемлемой частью лексики русского языка, называются *заимствованными*. Иностранные и заимствованные слова различаются по степени их включения в язык-реципиент: первые ощущаются как чужые, вторые – нет, они полностью включены в систему принимающего языка и оформлены по его законам.

Разная степень ассимиляции заимствований позволяет выделить среди них интернационализмы, образованные в основном из греческих и латинских элементов и широко распространенные в разных языках мира, ср.: *микроскоп, алгоритм, революция, атом* и др.; заимствованные слова, совпадающие по структуре с иноязычными, ср.: *автомобиль, футбол, хирургия;* варваризмы, не до конца освоенные заимствующим языком, чаще всего в связи с грамматическими трудностями, напр.: *хот-дог, трюмо, форвард, хайп*; экзотизмы – лексика, используемая в текстах для описания специфических реалий, напр.: *песо* (исп.) – денежная единица ряда государств Латинской Америки*; юрта* (тюрк.) – переносное каркасное жилище с войлочным покрытием у тюркских и монгольских кочевников. Отдельно также выделяют слова-реалии, называющие предметы и понятия, характерные для одного языка, но отсутствующие в другом, или ксенизмы, которые имеют синонимы в языке-реципиенте в отличие от варваризмов, обозначающих явления, существующие исключительно в стране-источнике.

Характерно, что попадая в русский язык, заимствованное слово адаптируется постепенно. Процесс адаптации, по Л. П. Крысину, включает следующие этапы: 1) заимствованное слово употребляется в своей исконной форме; 2) оно адаптируется к системе заимствующего языка; 3) на данном этапе носители языка уже не замечают непривычности иностранного слова; 4) происходит утрата социальных особенностей слова; 5) слово закрепляется в толковом словаре. Однако чаще выделяют три этапа заимствования в принимающем языке: начальный этап с низкой степенью освоения; продвинутый этап со средней степенью освоения; полное освоение. Если слово достигло продвинутого этапа, то у него есть шанс закрепиться в речи и языке, войти в литературную систему.

В процессе ассимиляции заимствования адаптируются к звуковой системе русского языка, напр.: *эвкалипт* из гр. *eukalyptos*, *ранец* из нем. *Ranzen.* Они подчиняются правилам русского словообразования, в частности приобретают характерные для русских глаголов аффиксы, суффиксы, окончания. К примеру, не свойственные русскому языку суффиксы заменяются на более употребительные (лат. *horizontis – горизонтальный;* гр. *harmonikos – гармонический*). Изменению подвергаются род и число заимствованных слов: нем. *Das Müsli*, ед. ч. – *мюсли*, мн. ч.; *der Schacht*, м. р. – *шахта*, ж. р. и т.д.

Круглый стол
«ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

Н. Василенко

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Язык является основным средством общения между людьми, посредством которого формируется культура каждого народа в специфических исторических и природных условиях. Следует отметить, что при всех различиях человеческих сообществ, их ментальности, религиозных или политических предпочтений существуют некие общие для всех ценности, которых в той или иной мере придерживаются все. Такие ценности просто не могут не существовать, поскольку все люди имеют куда больше общего, чем различного. Но именно сфера образования способна целенаправленно формировать соответствующие ментальные качества и человека, и социума, формировать менталитет толерантности.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием родной культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа.

Основную нагрузку в воспитании толерантности берут на себя учебные предметы, в частности предметы гуманитарного цикла, ввиду их огромного воспитательного потенциала. Существует непрерывная связь между языком, культурой и коммуникацией. Язык является «не только средством общения и выражения мысли, но и аккумуляцией ценностей культуры. Знание любого языка является ключом к культуре другого народа, говорящего на этом языке. В языке отражаются опыт народа, его история, материальная и духовная культура».

Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, служит мощным средством взаимопонимания между народами. Одной из важнейших целей и результатом обучения иностранным языкам сегодня является формирование у старшеклассников уважения к другим культурам и народам, готовности к деловому сотрудничеству, совместному решению общечеловеческих проблем.

Урок иностранного языка – это перекресток культур, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. Обучающиеся получают возможность самоопределиться в спектре культур, а также расширить рамки своей групповой принадлежности за пределы политических границ родной страны. Соизучение широкой палитры культур изучаемых языков способствует формированию у старшеклассников толерантности, создает благоприятные условия для культурного самоопределения личности.

О. Васкевич

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ПОДРОСТКОВ

Познавательный интерес – специальное выборочное, наполненное сильными впечатлениями и устремлениями, отношение личности к окружающему миру, его объектам, действиям процессам (Г. И. Щукина).

Наиболее эффективно познавательный интерес к иностранному языку можно развить через организацию учебно-воспитательной деятельности ученика. Успешная деятельность, приносящая школьнику удовлетворение, является сильнейшим побудителем его познавательного интереса.

Ведущими источниками развития познавательного интереса являются содержание учебного материала и организация учебного процесса. Каждый из источников обладает особыми, специфическими для него возможностями влияния на развитие познавательного интереса. Важным стимулом является новизна содержания, вызывающая ориентировочную реакцию учащихся. Элементы новизны, внесенные в учебный процесс (новые факты, новые результаты сравнения, новый аспект передачи материала, новые формы деятельности), всегда оказывают свое побуждающее действие.

Важными стимулами развития познавательного интереса, связанными с содержанием обучения, являются исторический аспект школьных знаний (сообщение сведений из истории науки, истории научных открытий); насущная практическая необходимость знаний для жизни, использование науки в целях практики; показ учащимся современных научных достижений.

Многообразие форм самостоятельных работ, их сменяемость стимулируют активную деятельность учащихся. Проблемная ситуация, созданная на уроке, рождает у учащихся вопросы, в которых выражен внутренний импульс (потребность в познании данного явления), укрепляющий познавательный интерес. Интерес, вызванный проблемным обучением, становится стимулом активности и самостоятельности учащихся.

Превращению познавательного интереса в устойчивую черту личности способствуют развитие саморегуляции и самосознания учащихся, высокий уровень умственной деятельности, которая позволяет учащимся переходить от движения в предметном материале к логике материала.

Для выявления познавательных интересов и их предметной направленности используются *анкеты* разнообразного характера, *сочинения*, которые в большей мере, чем анкеты, обеспечивают выявление личностного отношения учащихся к учебным предметам, к урокам, *разнообразные экспериментальные задания, интервью* с учителями, классными руководителями, родителями и с самими учениками, *наблюдение* за ходом деятельности ученика на уроке в естественных или в экспериментальных условиях.

Е. Глуховский

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Сегодня поликультурное образование становится необходимым условием толерантного сосуществования различных этнических и культурных групп в любой стране, поскольку в мире практически не существует моноэтнических государств. В связи с этими обстоятельствами представляется актуальным решение проблем поликультурного образования, начиная уже со школы.

Формирование поликультурной компетенции учащихся имеет большое значение для культурной и психологической адаптации, понимания этических, правовых и моральных норм. Учитель должен помочь учащимся осознать существование множества ценностей, с учетом того, что некоторые из ценностей могут не совпадать с их собственными. Любые ценности берут свое начало в традициях того или иного народа, являясь для него закономерными.

В связи с этим поликультурное образовательное пространство выступает как условие: сохранения разнообразия культур, этносов, религий, исторического права на отличие, непохожесть, знаковость этносов и народов; формирования этнической толерантности личности; формирования совершенной личности в современном поликультурном пространстве; конкурентоспособности выпускников учебных заведений.

Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор. С другой – создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Вот почему проблема поликультурного образования привлекает все большее внимание современных педагогов.

Результаты проведенного нами исследования показали, что:

- школы все еще не реализуют в должной мере идеи поликультурного образования;
- учащиеся недостаточно способны взаимодействовать в поликультурной среде;
- для школьников не актуальны вопросы межкультурного общения в их повседневной жизни;
- основная доля поликультурного образования приходится на внеучебную деятельность;
- общеобразовательные школы не предоставляют достаточно программ и проектов поликультурного образования.

Решение этих проблем видится в развитии у старшеклассников этнической идентичности и межкультурной грамотности, создании различных внешкольных программ и проектов, связанных с поликультурным образованием, и направлении туда учеников.

М. Гончарова

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГА

Воспитательную значимость волонтерской деятельность признают многие исследователи. Волонтерская деятельность обладает значительными социально-педагогическими возможностями, так как является деятельностью социально важной, заключающейся в добровольном принятии и исполнении обязанностей по преобразованию социальной действительности, гуманизации отношений в социуме, помощи людям, находящимся в сложных жизненных обстоятельствах, и являющейся для студентов формой общественной активности и позитивной самореализации. В развитых странах мирового сообщества практически три четверти дееспособного населения так или иначе принимает участие во всевозможных добровольческих акциях милосердия. Поэтому на современном этапе интерес подрастающего поколения к добровольческой деятельности за последние годы значительно возрос, и у нас появилась идея создать тренинг «Искусство быть волонтером».

При проведении тренинга основными задачами, которые мы поставили перед собой, были: определение своей позиции в волонтерской деятельности; понимание основных принципов деятельности волонтера; популяризация волонтерского движения; содействие в выборе социально-активной жизненной позиции; развитие морального сознания личности. А главная цель – привлечение внимания студентов и школьников к вопросам волонтерства и добровольчества, повышение мотивации к участию в волонтерской деятельности.

Тренинг включал в себя 3 этапа: подготовительный (рассматривание заявок, желающих участвовать), основной (теоретико-методологическая информация волонтерской деятельности) и творческий (создание собственного проекта волонтерской деятельности).

В тренинге принимали участия студенты 1 курса МГЛУ, также к работе привлекались волонтеры. В результате своей работы участники сделали два проекта. «FIXики» − проект «Киберреаниматологи на практике», цель которого: обезопасить персональные данные путем ввода ограничения на контент 18+ для лиц, не достигших совершеннолетия, путем проведения бесед о мошенничестве, о продаже запрещенных веществ, а также фильтрации рекламных записей. Результаты проекта – усиление защиты персональных данных, уменьшение попыток взлома веб-сайтов, кражи денег, оптимизация безопасного интернет-пространства. Второй проект – «STOP BULLYING», его цель – ликвидация буллинга и сохранение ментального здоровья. Результаты проекта – снижение количества случаев суицида, поднятие самооценки и понятия важности и ценности самого себя, сохранение ментального здоровья.

Всячески содействовать развитию волонтерского движения, поддерживать добровольческие инициативы, оказывать необходимую помощь – обязанность каждого.

А. Гутковская

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МИРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Культура мира призвана сегодня стать важным нравственным ориентиром, а воспитание личности на ее ведущих принципах – одной из задач педагогической науки и практики.

Культура мира – это совокупность ценностей, взглядов, поведений и образов жизни, которые отвергают насилие, и предотвращают конфликты путем устранения их коренных причин посредством диалога. Уже более 60 лет, с момента своего основания, ЮНЕСКО утверждает: «поскольку войны начинаются в умах людей, именно в умах людей должна строиться защита мира». Ценность культуры мира крайне необходима в современном обществе, ведь сейчас оно переживает процесс обострения насилия, роста радикализма, непонимания многообразия и плюрализма.

Понимание гуманистического подхода к воспитанию на принципах культуры мира выстраивается на основе идей Л. Н. Толстого, М. Кинга, М. Ганди о ненасилии; идей педагогики свободы, обоснованных К. Н. Вентцелем, П. Ф. Каптеревым, Ю. М. Орловым; идей Н. Рериха; «нового мировоззрения» А. Швейцера и др. Теоретическая концепция культуры мира, изложенная и обоснованная в работах таких авторов, как А. Галкин, М. Ильин, С. Капица, Ф. Майор, Е. Сидоров, Е. И. Степанов, В. Тишков и др. Ведущие идеи педагогики мира, раскрывающие сущность и основные направления воспитания на принципах культуры мира, нашли отражение в работах М. В. Кабатченкова, В. Т. Кабуша, В. Г. Литвиновича, Э. С. Соколовой, Т. В. Трухачевой и др.

На наш взгляд, на пути к формированию культуры мира, мы выделяем несколько постулатов. Чтобы мир и ненасилие восторжествовали, люди должны:

1. Воспитывать культуру мира через образование: пересмотреть содержание учебных программ по продвижению ценностей и установок культуры мира, включая мирное разрешение конфликтов, диалог, достижение консенсуса и формирование модели поведения ненасилия.

2. Содействовать устойчивому экономическому и социальному развитию путем сокращения экономического и социального неравенства, расширения прав и возможностей женщин, социальной справедливости, экологической устойчивости.

3. Развитие демократических принципов является основой достижения и поддержания мира и безопасности.

4. Достижение понимания, терпимости и солидарности между всеми народами и культурами. Посредством извлечения уроков из наших различий, через диалог и обмен информацией происходит процесс обогащения.

5. Поддержка коммуникации – свобода общения, а также обмен информацией, знаниями и опытом необходимы для культуры мира.

А. Ермолина

ЦЕННОСТИ В КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Ценности занимают важнейшее место в жизни человека и общества. На протяжении большей части нашей истории выживание не было гарантировано, но развитие цивилизации и технического прогресса позволяет нам не заботиться о выживании как таковом, что расширяет наши возможности в стремлении жить лучше. Вследствие этого происходят глобальные изменения различных культурных ценностей и норм.

Ценности – это определенная нормативная категория, объемлющая все то, что может быть целью, идеалом, предметом влечения, стремления и интереса. Они служат нравственным ориентиром человека и общества в целом.

Ценности обладают большой вариативностью по всему миру и, если изучить систему ценностей одной конкретной страны, то можно предугадать очень многое в ее развитии. Выдающийся американский ученый и социолог Рональд Инглхарт представил свою работу, посвященную разработанной им эволюционной теории «Модернизации», основные положения которой проверяются на уникальной базе данных. С 1981 г. проект «Всемирное исследование ценностей» (*World Value Survey*), руководимый Рональдом, а также «Европейское исследование ценностей» (*European Value Study*) совместными усилиями проводят опросы в более чем 100 странах мира, в которых проживает 90 % населения земного шара. Собираемые данные, хотя может быть не слишком сложные по содержанию, тем не менее, позволяют получить подтверждение для положений данной теории. Также в работе отмечается особая роль молодого поколения в формировании новых ценностей, именно молодежь является главной движущей силой таких перемен.

К ценностям выживания, по Рональду Инглхарту, относятся материальные блага, безопасность, покорность, низкая оценка прав человека, ксенофобия. К ценностям самовыражения – высокая оценка прав человека, стремление к успеху и материальным благам, внимание к экономии и равноправию мужчин и женщин. К традиционным ценностям относятся семья, религия, социальный конформизм, принятие власти, общественное более значимо, чем личное. Исходя из данного исследования и влияния технологий, можно сделать выводы о том, что мировоззрение общества определяется уровнем гарантированной всеобщей и всесторонней безопасности.

Ценности непосредственным образом связаны с основополагающими представлениями человека о смысле жизни и ее цели, от них по существу зависит то, какие средства будут избраны человеком для достижения общих и частных целей. Ценности образуют и систему отсчета для самооценки человеком своих действий, поступков, намерений, выбора способов самореализации личности.

Поэтому, прежде всего, данный вопрос нужно решать на уровне образования, т.к. именно в детском и юношеском возрасте формируются духовные ценности, закладывается основа для формирования нравственности и духовности.

Е. Каминская

ОПЫТ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ БУЛЛИНГА ЗА РУБЕЖОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Сегодня буллинг в образовательной среде привлекает к себе все больше внимания. Ведутся дискуссии о том, что именно может сделать образовательная система в борьбе с этим феноменом и его профилактике.

В настоящее время существует множество комплексных программ противостояния школьной травле, которые реализуются на различных уровнях. Для эффективной реализации задач нужно ознакомиться с опытом стран, где такие программы функционируют на протяжении многих лет.

Первая в мире программа по борьбе с буллингом и его последствиями появилась в Норвегии в 1980-е годы и основывалась на трудах Дена Ольвеуса. Поводом для создания программы стал суицид 3 подростков, которые стали жертвами травли. Особенность шведского подхода – активное привлечение учеников ко всем этапам антибуллинговых мер, это часть обучения. Создаются специальные команды из учеников и учителей.

Количество программ против травли, вдохновленных трудами Д. Ольвеуса, не поддается точному подсчету. Среди них стоят упоминания 3 самых важных и плодотворных: OBPP, KiVa, Positive Action. Помимо них существуют множество локальных программ, созданных в рамках государственных заказов (Bulli & Pupe, S.S.Grin, SAVE, ViSc и др.)

В Норвегии по методике Д. Ольвеуса, которая обязательно используется во всех школах, количество инцидентов травли снизилось на 30–50 %. Акцент программы – не на наказании, а на поощрении мирного общения с твердыми рамками.

В настоящий момент самыми известными исследователями в области профилактики школьной травли и ее последствий принято называть: Д. Ольвеуса (Норвегия), К. Ригби (Австралия), Д. Пеплер (Канада), П. К. Смита (Англия), К. Салмивалли (Финляндия), Р. Ортега (Испания), Д. Эспелейдж (США). Следует заметить, что многие программы связаны с концепцией Л. Фон Берталанфи и работами У. Бронфенбреннера. Они ориентированы на концепцию сотрудничества ребенка – семьи – школы – местного сообщества – общества в целом.

Самой большой сложностью при адаптации программ был и остается культурно-языковой фактор. Кроме этого, у каждой программы есть свои задачи, условия, которые необходимо учитывать. Поэтому не существует универсальной программы, которая подошла бы большинству стран. Однако наиболее действенными остаются комплексные подходы, при которых школы выбирают из ряда компонентов те, которые они считают наиболее подходящими для своей ситуации. Повторяющееся агрессивное поведение в сторону даже одного ребенка оказывает негативный эффект на всех учащихся, затрагивая не только непосредственных участников травли, но и ее свидетелей. Поэтому нельзя закрывать на это глаза.

К. Каравай

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Проблема духовно-нравственного воспитания является одной из приоритетных для современной школы и потребность в ее разрешении находит отражение в государственных документах и программах. Именно образование определяется такими категориями, как ценности, установки, поведение, мораль и нравственность. Сегодня многие факторы указывают на то, что увеличилась доля детей, определяющих ценности еды, развлечений, одежды и денег как наиболее важные для себя. Поэтому целью нашей работы явилась разработка путей и средств воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников в образовательном процессе.

Развитие представлений у учащихся о духовных ценностях является первостепенной задачей современной образовательной системы. Мы выяснили, что духовно-нравственное воспитание – это процесс приобщения младших школьников к высшим духовным человеческим ценностям через познание их смысла как личностно значимого, а также развитие потребности жить нравственно в соответствии с этими ценностями.

Нравственное воспитание рассматривается как процесс формирования нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия), нравственной позиции (способности к различению добра и зла, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству). Поэтому духовно-нравственное воспитание на начальной ступени обучения нуждается в специально организованной среде.

В процессе организации воспитания духовно-нравственной культуры нужно учитывать особенности младшего школьного возраста. Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Духовно-нравственное воспитание успешно протекает в рамках реализации комплекса этических бесед, в содержание которых включены темы и проблемы, раскрывающие смысл духовных ценностей, и при условии готовности учителя к духовному общению, основанному на принципах любви, доброты и уважения самостоятельности личности ученика. Основные задачи этических бесед – развить умение соотносить свои дела и поступки с делами других; сформировать умение проявлять добрые чувства ко всем, кто рядом.

Еще одной особенностью организации духовно-нравственного воспитания младших школьников является взаимодействие педагога с семьей. Здесь главное направление работы заключается в ориентации на формирование таких ценностей, как уважение и любовь между членами семьи, уважение и почитание всех людей, уважение к традициям своего народа, нации и семейным традициям, послушание родителей.

Д. Кирбай

РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ ПО ВКЛЮЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ В МИЛОСЕРДНИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В настоящее время интерес к проблеме гуманизма обусловлен увеличением негативных тенденций в социальной сфере, среди которых утрата системы традиционных нравственных ценностей, возрастание социального неравенства, снижение уровня культуры, ущемление прав человека, рост агрессии.

Проблема воспитания гуманистических отношений посредством милосерднической деятельности, где подросток умеет устанавливать гуманные отношения со сверстниками, не допускает унижения человеческого достоинства в проявлении грубости и жестокости, является актуальной (Р. С. Буре, С. А. Козлова и А. В. Запорожец, К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская и др.).

Гуманистические установки, сформировавшиеся в подростковом возрасте через милосердническую деятельность, способствуют социальному и нравственному развитию личности подростка и служат основой для эффективных проявлений уважения, поддержки, ответственности во взаимодействии с окружающими людьми на последующих стадиях развития.

Практическое участие в милосердной деятельности дает следующий результат: понимание и принятие субъекта, с которым общается подросток, разделение его проблем, оказание помощи и поддержки, сострадание, накопление опыта детских благотворительных обществ, а также личного гуманистического опыты подростка. Включение в милосердническую деятельность осуществляется посредством пошаговой деятельности учителя и подростка по воспитанию гуманистического сознания, использования педагогических методов, приемов, средств и форм на основе опыта участия в благотворительной деятельности.

Мы обобщили данные эмпирического исследования, с целью определения уровня развития милосердия у подростков, и получили следующие результаты: у подростков постепенно активизируется опыт нравственных отношений, полученный в семье, школе на основе сопереживания, поддержки. Результаты диагностики подтверждают наличие положительной динамики в изменении уровней воспитанности милосердия, что свидетельствует об эффективности проведения информационных часов, посвященных таким темам, как семья, доброта, уважение.

Таким образом, милосердническая деятельность является эффективным средством формирования гуманизма у подростков. Анализ современной ситуации в обществе позволяет сделать вывод, что в основу воспитания молодого поколения должны быть положены прогрессивные гуманистические идеи. Необходимо совершенствовать учебно-воспитательный процесс в школе на основе идей демократизации, творчества и гуманизма, формируя личность подростка в системе «человек – человек».

А. Клышейко

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь поставлен ряд конкретных практических задач: формирование нравственной, эстетической и экологической культуры личности; создание условий для актуализации предприимчивости, инициативы, успешного саморазвития и самореализации личности; подготовка к самостоятельной жизни и труду и др. Эти задачи требуют формирование социально-гражданской компетенции школьников, средством становления которой является ученическое самоуправление.

Под *ученическим самоуправлением* мы понимаем такую организацию деятельности коллектива учащихся, которая соответствует потребностям и интересам школьников, включает детей в общественные дела, укрепляет и развивает их организационные навыки. Сущность данной работы проявляется в том, что порядок в классе поддерживают сами школьники. Любая человеческая активность способствует изменению его личностных качеств, приобретению новых практических навыков, следственно, вызывает их определенное развитие. Принимая участие в работе органов ученического самоуправления, учащиеся приобретают многообразные навыки, знания, умения, необходимые не только в школе, но и за ее стенами. У них развиваются устойчивые нравственные качества, складываются черты характера.

Реализуя свою роль в процессе коллективной деятельности, школьник взаимодействует с коллективом, с его отдельными членами, привнося собственные ценностные ориентации и присваивая в той или иной мере ценности, которые складываются во время работы с «коллегами». Общая цель в совместной деятельности, воплощение своей социальной роли приводят к установлению системы деловых связей между детьми. На этой основе возникает сетка отношений ответственной зависимости, или деловых отношений. Будучи их объектом, носителем и субъектом, ребенок приобретает тот социальный опыт, который потребуется ему как члену общества. Самоуправление помогает развивать у школьников организаторские способности: умение планировать свою последующую деятельность, распределять функции и поручения, налаживать контроль и учет, организовывать общественные и трудовые коллективные творческие дела.

В заключение следует отметить, что эти отношения не рождаются стихийно, а являются результатом педагогически целесообразно организованной деятельности. Сущность педагогического руководства заключается не в контроле работы органов самоуправления, а в оказании индивидуальной помощи, консультировании учащихся. Педагог входит в состав органов самоуправления «на равных» вместе с детьми и действует как их единомышленник.

А. Косяк

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛА–ВУЗ

Современная общественно-политическая ситуация указывает на настоятельную необходимость формирования новых мировоззренческих приоритетов и интерпретации современной социальной реальности в контексте проблемы толерантности. Толерантность – терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению. Нами была осуществлена диагностика уровня сформированности толерантности у старшеклассников и студентов вуза. Для проведения эмпирического исследования использовалась диагностическая методика «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). Было опрошено 25 студентов и 40 старшеклассников. Результаты диагностики старшеклассников следующие: высокий уровень – 17 человек (42,5 %), средний уровень – 10 человек (25,0 %), низкий уровень – 13 человек (32,5 %). Результаты диагностики студентов: высокий уровень толерантности выявлен у 14 человек (55 %), средний уровень по результатам исследования установлен у 7 человек (27,5 %), а низкий уровень толерантности обнаружен у 4 человек (17,5 %). Как показало проведенное исследование, у учащихся старших классов и студентов вузов преобладает высокий уровень толерантности. Такие ребята имеют ярко выраженные толерантные установки по отношению к окружающим людям, действиям и к окружающему миру в целом. При этом можно отметить, что у студентов вузов высокий уровень толерантного отношения встречается чаще, чем среди учащихся старших классов. По результатам проведенной диагностики можно сказать, что средний и низкий уровень толерантности также обнаружен у большого количества как студентов вузов, так и учащихся старших классов.

С целью повышения уровня толерантности у учащихся старших классов и студентов вуза нами были разработаны и предложены новые формы, пути и средства воспитания толерантности у учащихся старших классов и студентов.

Важно, чтобы в управление процессом формирования толерантности школьников и студентов были вовлечены не только администрация школы и университета, кураторы и классные руководители, но и отдельные структурные подразделения, представляющие структуру тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Практика показывает, что целенаправленная работа в данном направлении приводит к положительным результатам, что подтвердило предположение об эффективности воспитания толерантности как у старшеклассников, так и студентов вузов.

И. Лобович

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО И БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тема воспитания ответственного и безопасного поведения тесно связана с гуманизацией образования и отражает личностно ориентированный подход к воспитанию, отраженные в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь. Среди основных составляющих данного воспитания находится воспитание культуры безопасности жизнедеятельности, направленное на формирование безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни, и трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору. Понятия ответственного и безопасного поведения тесно связаны между собой. Нарушения правил безопасности в школе, дома и на улице – признаки безответственного поведения, когда ребенок не осознает последствий своих действий для себя или людей вокруг.

Особенность воспитания младших школьников вытекает из особенностей данного возрастного периода. Среди показателей ответственности у детей младшего школьного возраста выделяют осознание ребенком необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (ребенок вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и др.); эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела. Воспитание ответственности – это целенаправленный процесс педагогического взаимодействия взрослых и детей в рамках единого ценностно-смыслового пространства, результатом которого является сформированность у детей ответственности на основе деятельностного проявления заботы об интересах других людей, общества.

Уровень развития ответственности у человека напрямую связан с отношением к нему окружающих, доверием и уважением. Поэтому основная задача школы и родителей – воспитать в ребенке чувство ответственности. На современном этапе процесс воспитания часто сводится к классным часам на нравственные темы и замечаниям, когда учащийся уже нарушил какое-либо требование или правило. Однако ответственное и безопасное поведение предполагает не наказание за содеянное, а продумывание своих поступков наперед и предупреждение конфликтных или опасных для жизни и здоровья ситуаций, следовательно, формировать эти качества следует планомерно и непрерывно, не вызывая у детей отторжения чрезмерными требованиями.

Е. Рында

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Актуальность данной темы обусловлена социальными изменениями современного общества. Развитие общества невозможно без свободы. В свою очередь понятие свободы неразрывно связано с феноменом ответственности. В настоящее время в связи с глобальными преобразованиями важно изучить не только понятия свободы и ответственности относительно общества, но и определить их влияние на человека, гражданина мира.

Особое внимание данным понятиям уделяется больше всего со стороны таких общественных наук, как философия, психология, социология и т.д. В педагогике тема свободы и ответственности поднимается в работах Ф. Н. Козырева, Е. Ф. Хановой, Т. И. Лобачевой.

Цель нашей работы – это определение сущности понятий *ответственность* и *свобода* в современном обществе, а также раскрытие путей и способов их формирования у старшеклассников.

Отличительной особенностью личности является ее относительная свобода, которая должна основываться на чувстве ответственности. Важно изначально закладывать эти понятия в воспитание будущего поколения для того, чтобы в дальнейшем их выбор был осознанным и ни в коем случае не принудительным.

Для того, чтобы в дальнейшем воспитывать общество, которое будет делать осознанный выбор само и нести за него ответственность, в настоящее время стоит чаще поднимать вопрос определения свободы и не делать из этого слова табу в некоторых сферах жизни общества.

Ответственность имеет несколько видов, и здесь стоит понимать, что каждый из них, несомненно, важен, но все, в первую очередь, начинается с самого человека и его персональных действий, поэтому начальный акцент в изучении этой темы стоит делать на понимании внутренней ответственности, т.е. ответственности перед самим собой. Ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки. Компонентами ответственности выступает целый ряд других качеств личности: честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий, усердие, стойкость, выдержка. Для успешной реализации этих качеств необходимо формирование и развитие таких эмоциональных черт ребенка, как способность к сопереживанию, чуткость в отношении к другим людям. Что касается педагога, ему следует изучить эту тему, понять, что каждый воспитанник, учащийся – это отдельная единица общества, и он является одним из тех, кто будет помогает строить ребенку свою личность. В этом случае со стороны педагога должна осуществляться ответственная работа.

К. Рябая

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

Наблюдаемые в современном мире стремительные социальные изменения, а также изменения требований к личности влекут за собой изменения требований к организации воспитательного процесса. Этим обусловлены и некоторые преобразования в построении педагогического взаимодействия между учителем и учащимся. Задачей воспитания становится создание благоприятных условий не только для овладения учащимися определенными ценностями, но и для его самостроительства – самосознания, самоутверждения, самореализации. Поэтому процессы демократизации и гуманизации воспитательного процесса являются ключевыми на сегодняшний день.

Грамотная организация сотрудничества с учениками подросткового возраста – приоритетная задача для педагогов, способствующая успешной реализации воспитательных отношений, поскольку сотрудничество есть показатель высокого уровня развития этих отношений. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь большое внимание отводится принципам непрерывности и преемственности воспитания в системе образования Республики, использованию гуманистического, компетентностного, культурологического, а также личностно ориентированного подходов к содержанию воспитания. Стоит отметить, что в данной Концепции неоднократно делается акцент на учете индивидуальных способностей учащихся и их личностного опыта, а также на создании гуманной среды не только в процессе воспитательной работы, но и в рамках образовательного пространства. Так как подростковый возраст имеет достаточное количество психологических и возрастных особенностей, их учет также играет большую роль при выстраивании сотрудничества.

В ходе нашего исследования были определены наиболее действенные методы и формы организации сотрудничества с подростками: тренинг (набирает популярность в наши дни), беседа (всегда активно используется в педагогике), дискуссия (отлично зарекомендовала себя в последнее время). Касательно рекомендаций педагогам, то тут важно отметить, что эффективное сотрудничество возможно только на основе духовно-нравственного единства, которое проявляется во взаимной доброжелательности, доверии и признании достоинств друг друга.

Эффективность формирования сотрудничества между педагогами и подростками повышается при соблюдении следующих условий: организационно-методических (создание уклада и событийно-креативной среды школы; наличие опыта инновационной деятельности у образовательного учреждения); коммуникативно-личностных (готовность педагогов и подростков к со-

трудничеству); использования современных гуманитарных интерактивных технологий, включающих педагогов и подростков в совместную интеллектуально-творческую деятельность);

П. Станчик

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОЗДАНИИ КУЛЬТУРЫ МИРА

Легко можно заметить, что роль учителя в наше время очень поменялась. Совсем недавно учителя искренне почитали. Он играл роль родителя, воспитателя и педагога, был авторитетом и примером для учеников. Но с появлением Интернета в наших жизнях получать информацию стало намного проще, поэтому профессия учителя потеряла свой авторитет. Учителю приходится находить новые способы, чтобы увлечь учеников. При этом учитель должен быть другом для учеников, но не терять своего авторитета. Поэтому культура мира играет важную роль в современном педагогическом мире.

1. *Что такое культура мира и ненасилия?*

Культура мира – множество ценностей, позиций, традиций, моделей поведения и способов жизни, в основе которых лежит уважение жизни, прекращение насилия и практика ненасилия, что достигается при помощи образования, диалога и кооперации.

В наше время в педагогические учреждения высшего образования часто поступают те, кому не хватило баллов для поступления туда, куда бы хотелось. Но даже неинтересные для кого-либо предметы можно представить так, чтобы они показались увлекательными. Почти всегда это зависит от педагога и его умения заинтересовать учеников. Ниже представлены шаги, которые помогут педагогу стать объектом внимания, будут содействовать интересу учеников.

2. *Формирование гуманистической позиции у учителя.*

Начиная с обучения в университете, необходимо закладывать у будущих учителей гуманистическую позицию, объяснять, как правильнее поступать в той или иной ситуации, давать возможности реализовывать себя на практике.

3. *Все ученики равны.*

Каждый ребенок – личность. Конечно, к каждому ребенку нужен свой подход, но нельзя сравнивать их между собой. Учитель не имеет права относиться к одному ребенку хорошо, а к другому – плохо.

4. *Диалог как форма взаимодействия.*

Учитель доносит новую информацию с помощью своей речи. От того, как поставлена эта речь, будет зависеть отношение ребенка к учителю, а также результат педагогической деятельности. Ребенок не хочет видеть в учителе угрозу, чувствовать себя неуверенно на занятиях. Всего этого можно избежать, если учитель сможет наладить контакт с учениками, подобрать правильный тон.

5. *Креативный подход к учебной деятельности.*

Учитель сам создает атмосферу в классе. Найти подход можно к каждому ученику, даже самому трудному. Главное – его увлечь. Намного интереснее присутствовать на занятии, где один и тот же материал изучают и повторяют разными способами, используя игры, видеоматериалы и прочее. Так ученикам не становится скучно, и они могут концентрировать свое внимание на протяжении всего занятия.

А. Старовойт

ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Самоопределение – это процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. Личностное самоопределение – определение себя относительно выработанных в обществе критериев становления личности и дальнейшая личностная реализация себя на основе этих критериев.

Нынешний старшеклассник оказывается в ситуации нестабильности, когда еще не найдены новые, адекватные происходящим в мире переменам идеалы как ориентир для предстоящего личностного самоопределения. Фактически вопрос о личностном самоопределении старшеклассника – это сегодня вопрос о его жизнеспособности. Это означает, что выпускник школы должен быть готов самостоятельно делать выбор своего будущего, уметь избирать виды деятельности, ресурсы, способы достижения цели, уметь принимать решения, определять свои дефициты и учиться новому, уметь планировать, приобретать новый опыт и анализировать его. Огромное значение в этом принадлежит умению учителя создавать подходящие условия для развития личности учащегося, содействовать личностному самоопределению старшеклассников.

Основным моментом самоопределения является готовность к осознанному самостоятельному выбору профессии, которая раскроет индивидуальные способности старшеклассника. Личностное и профессиональное самоопределение старшеклассников стало очень трудным в современной мире. Этот процесс осложнен социокультурной ситуацией, которая предъявляет большие требования к личностной активности человека.

Старшеклассник находится на пороге вступления в самостоятельную жизнь, в том числе трудовую. Особую актуальность для него приобретают фундаментальные задачи социального и личностного самоопределения как определения себя и своего места во взрослом мире. Существует серьезная проблема неготовности старшеклассников к самоопределению. Значительная часть учащихся старших классов не способна самоопределиться личностно и профессионально. Причина этого – не сформированность у них устойчивых

моральных принципов, отсутствие системы ценностей, мотивации к учению. Большинство старшеклассников не способны самостоятельно определиться с будущей профессией, у них нет планов на будущее. Часто выпускники школ поступают в учреждение высшего образования, но впоследствии покидают его или остаются не удовлетворены своей профессией.

Так как профессиональное самоопределение тесно связано с личностным самоопределением, то несформированность готовности к одному ведет к другому. Из этого мы заключаем, что несфорированность мотивации старшеклассников к обучению влечет за собой неготовность к самоопределению как личностно, так и профессионально.

Е. Трушкова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Несмотря на то, что экологическое образование и воспитание как никогда актуально и могло бы решить многие проблемы современного мира, сейчас оно находится, скорее, на стадии обсуждения, чем разработки. Формирование экологической культуры населения является не только государственной, но и общенациональной задачей, способствующей переходу к устойчивому развитию. Существует ряд противоречий, обуславливающих неэффективность экологического образования. Самой главной проблемой является неосознание личной заинтересованности каждого отдельного человечества в повышении экологической компетенции и оказание помощи в преодолении экологического кризиса, который приобрел глобальный масштаб.

Самая трудная задача в изменении образовательной системы ввиду ее традиционности и, к сожалению, устаревания – поиск оптимальной методологии ее реформирования. Именно нашему поколению предстоит внести поистине революционные изменения в материальную и духовную культуру и, более того, создать новую культуру – экологическую. На данном этапе нам предстоит решить две педагогические задачи: 1) обновление методической системы воспитания, творческий подход, индивидуализация процесса; 2) изменение педагогического менталитета, оптимизация традиционных учебных дисциплин и внедрение новых.

Личные, государственные и общественные интересы в образовании должны совпадать. Если учреждение образования удовлетворяет лишь государственный заказ, но при этом не общества и не личности, это приводит к застою, ведь в таком случае получение образования не готовит ребенка к жизни. На сегодняшний день актуальная задача воспитания, будь то экологическое или любое другое, – преодоление апатии, инертности и социального

отчуждения молодежи. Воспитание типа людей, способных мыслить не стереотипно, экологически ответственных и инициативных, должно стать приоритетной целью в сфере воспитания и образования.

Система экологического воспитания представляет собой совокупность методов, форм, задач, принципов взаимодействия учителя и учащегося, формирующих восприятие действительности с позиции экологической культуры личности. Главной целью экологического образования и воспитания является переход от общества потребления к формированию нового типа личности, обладающего экологическим мировоззрением, мышлением, поведением.

Таким образом, эффективность процесса экологического воспитания учащихся значительно повысится при реализации следующих педагогических условий: организация экологического воспитания как личностно ориентированного процесса; высокий уровень подготовки педагогических кадров; максимальное использование преимуществ природного окружения; смены деятельности от учебной к игровой и практической; отсутствие строгой регламентации.

М. Чирич

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В конце XX века человечество как никогда остро осознает необходимость изменений в своих взаимоотношениях с окружающей средой. Для преодоления экологической опасности большое значение имеет воспитание поколения, способного в сегодняшних условиях к гармоничным взаимоотношениям с природной средой.

Для того, чтобы понять насколько остро стоит данная проблема, в своей работе мы провели исследование: измерили уровень экологической ответственности старшеклассников. В качестве испытуемых были взяты учащиеся 10 класса средней школы № 47 г. Гомеля и ГГОЛ.

Так как модель экологической культуры личности состоит из таких компонентов, как экологические знания, экологическое отношение, экологическая деятельность, мы пришли к выводу о необходимости диагностики уровня экологической культуры учащихся по следующим критериям: познавательный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что учащиеся не имеют базовых знаний об экологии и ее проблемах, так как только половина респондентов смогла без проблем ответить на заданные вопросы касательно сущности экологии и ее явлений. Также они не заинтересованы в целенаправленной экологической деятельности, но при этом имеют высокие показатели по мотивационно-ценностному критерию, ценят окружающую среду.

Основной причиной, по которой старшеклассники не могут заниматься экологической деятельностью, было указано отсутствие нужных знаний. Они считают, что экологическая деятельность трудна. Также осознают то, что не могут в одиночку изменить ситуацию.

Мы считаем, что это связанно с отсутствием достаточного количества практической деятельности в данной сфере, так как учащиеся в основном работают только с теоретической информацией (чтение статей, выступления с докладами на уроках и классных часах).

Таким образом, преодоление экологического кризиса на планете возможно только при условии формирования у современного человека высокой экологической культуры, путем вовлечения его в экологическую деятельность, обучения взаимодействию с окружающей средой, а также повышения экологической компетентности учителей.

С. Шкуратова

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В современном обществе произошли значительные изменения традиционных мужских и женских ролей, кризиса семьи и семейных ценностей. Именно поэтому перед педагогами встала проблема поиска путей подготовки обучающихся к выполнению социальных ролей, определения содержания, форм, методов обучения и воспитания, создания благоприятной образовательной среды, направленной на развитие личности в соответствии с ее гендерными особенностями.

Достаточное внимание проблемам гендерного воспитания уделяют и отечественные исследователи. Е. А. Коновальчик, Г. Е. Смотрицкая в своем исследовании «Особенности гендерной социализации учащихся в условиях общеобразовательной школы» говорят о том, что социализация школьников в условиях современной общеобразовательной школы происходит под влиянием стереотипов в области гендера; в сложившихся условиях важнейшую роль играет организация систематической работы по формированию у учащихся гендерной культуры личности.

Подростковый возраст представляет особый этап в развитии личности, поэтому в педагогическом процессе следует учитывать гендерные особенности подростков. Гендерный подход в образовании – это совокупность методов, приемов, средств обучения и воспитания, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в учреждении образования комфортно и справиться со всеми трудностями социализации, важной частью которых является самоидентификация ребенка. Для современного педагога особенно важно стремление сформировать у учащихся научное представление о системе гендерных отношений и критическое – к гендерным стереотипам.

В педагогическом процессе следует учитывать гендерные особенности подростков. В наше время это является одним из необходимых условий гармоничного развития личности. В сложившихся условиях важнейшую роль играет организация систематической работы по формированию у учащихся гендерной культуры личности. Способствовать решению этой задачи может внедрение в процесс образования факультативных занятий гендерной направленности, систематизация и обобщение отечественного и зарубежного опыта, повышение квалификации педагогов и культуры родителей. Также важным моментом является использование учителем в процессе обучения дифференцированного подхода и видение не просто учащегося, а учащегося-мальчика и учащегося-девочку, при этом избегая бытовых стереотипов в отношении гендера.

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»
Посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова

А. Ермоленко

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТРАТЕГИЯМ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

В настоящее время обучение иностранному языку предполагает формирование стратегий и приемов умственной деятельности, позволяющих обучающемуся оперативно осваивать изучаемый язык и продолжать совершенствовать его.

В ходе исследования мы определили учебные стратегии, способствующие более эффективному овладению восприятием и пониманию иноязычной речи на слух. Были выделены 3 группы стратегий: *когнитивные*, *метакогнитивные* и *компенсационные*.

К о г н и т и в н ы е стратегии предполагают выполнение обучающимися ментальных действий, которые позволят ему осуществлять:

- выделение определенных признаков, идентификацию фактов;
- сравнение и классификацию фактов сообщения;
- ранжирование фактов по степени значимости;
- отделение основной информации от второстепенной;
- обобщение, систематизацию;
- сжатие контекста;
- соотнесение информации с имеющимися знаниями;
- критическую оценку и др.

М е т а к о г н и т и в н ы е стратегии связаны с управлением учащимся своей деятельностью в процессе восприятия и понимания содержания аудиотекста. Они предполагают:

- оценивание ситуации (оценка слушателем своих знаний до выполнения задачи слушания);
- мониторинг (выявление эффективности своей работы во время выполнения задания);
- самооценку (определение успешности своей деятельности после выполнения заданий);
- самоконтроль (тестирование эффективности понимания языковых средств).

К о м п е н с а ц и о н н ы е стратегии позволяют восполнить недостаток языковых средств и обеспечить осмысление воспринимаемой информации. Данные стратегии предусматривают: компенсацию языковых средств; поиск опор; стратегии социального взаимодействия. Например, стратегии компенсации языковых средств включают: использование языковой / контекстуальной догадки, игнорирование незнакомых слов, перефразирование и др.

Формирование стратегий восприятия и понимания речи на слух должно осуществляться целенаправленно и поэтапно, с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Ю. Ковшар

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КАК СРЕДСТВА УСТНОГО ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ХОДЕ ДИСКУССИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Эффективное устное полилогическое общение на английском языке невозможно без владения студентами ядерными и периферическими коммуникативными стратегиями (термин М. С. Калининой) и соответствующими им тактиками. Ядерные функционально-коммуникативные стратегии реализуются в дискуссии при помощи тактики описания и могут воплощаться следующими коммуникативными ходами: «We are going to discuss...», «We are going to focus on...», «I am going to talk about...» и т.д. Тактика объяснения подразумевает использование разъяснения и описания деталей. Тактика вопроса реализуется таким коммуникативным ходом, как уточняющий вопрос.

С *текстуально-организационными* ядерными стратегиями соотносится тактика акцентирования внимания, которая реализуется в дискуссии при помощи использования порядковых числительных, вводных слов. Тактика приведения примера требует следующих коммуникативных ходов: использование перечисления, вводных фраз для приведения примера.

Социально-аффективные ядерные стратегии предполагают эмоциональную оценку высказывания и должны реализовываться студентами с помощью тактики благодарности. Тактика представления диктует необходимость сообщить информацию о себе с использованием эмоционально-окрашенных прилагательных или наречий. Тактика шутки может быть использована студентами как реакция собеседника на неловкую ситуацию или некорректные утверждения коммуникантов.

Периферические риторические стратегии имеют своей целью оказать воздействие на партнера по общению. Тактики визуализации и демонстрации требуют реализации следующих коммуникативных ходов: использования указательных лексических единиц, глаголов в повелительном наклонении, демонстрации фото- и видеоматериала. Тактика акцентирования внимания подразумевает использование студентами личных местоимений, оценочных прилагательных. Периферические компенсаторные стратегии могут реализовываться путем использования следующих коммуникативных ходов: подбора синонимов, упрощения высказывания, использования перифраза, паузации, паралингвистических средств.

Целями использования студентами коммуникативных стратегий и тактик во время дискуссии на английском языке являются достижение согласия по обсуждаемому вопросу, выработка наиболее оптимального способа решения поставленной задачи и изменение картины мира адресата.

К. Курц

РОЛЬ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ФОРМИРОВАНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

В отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков еще во второй половине XX века утвердилась оценка песенного материала как уникального средства обучения, которое обладает широким дидактическим потенциалом: способствует формированию языковой компетенции обучающихся и повышает мотивационный интерес к изучению иностранного языка и овладению слухопроизносительными навыками.

Песенный материал – это ритмически хорошо организованный, рифмованный, с неоднократно повторяющимися элементами, небольшой по объему и обычно несложный по содержанию эмоциональный текст, сопровождаемый музыкой. Прослушивание песен на иностранном языке с последующим воспроизведением обеспечивает повторяемость звуков и ритмико-интонационных образцов и способствует становлению у обучающихся первичных психофизиологических произносительных механизмов, а также обеспечивает предварительное внутреннее проговаривание на иностранном языке. Дети дошкольного возраста способны к многократному механическому повторению, поэтому песенный материал может заменить однотипные артикуляционные упражнения, повышая мотивацию обучающихся и предупреждая их утомляемость. Работа артикуляционного аппарата учащихся стимулируется яркими слуховыми образами музыкальных упражнений, что, в совокупности с психофизическими особенностями детей дошкольного возраста, обеспечивает создание прочных артикуляционно-слуховых связей, необходимых для формирования фонетических навыков. В частности, значительную роль играет активность речедвигательного аппарата, которая сопровождается ощущениями, исходящими не только от внешних предметов, но и от собственных мышц, связок и сухожилий, снабженных чувствительными нервами. Также во время слушания песни, разучивания детьми песенного текста и самого пения активно взаимодействуют психологические механизмы произвольного и непроизвольного запоминания. Совокупность психофизических особенностей обучающихся дошкольного возраста и их реализация в процессе овладения песенными текстами на иностранном языке позволяют рассматривать песенный материал как эффективное средство формирования у дошкольников иноязычных слухопроизносительных навыков.

Слухопроизносительные навыки, приобретенные с помощью песни, отличаются целостностью и устойчивостью, обладают гибкостью, что позволяет обучающимся легко переносить их в устную речь. Кроме того, речь и пение во многом близки: певческие звуки зарождаются голосовым аппаратом человека, в то же самое время живая и выразительная речь напевна, в ней явно слышатся повышение и понижение голоса, мелодия. Более того, иногда мелодия рождается из интонаций словесной речи: восклицательные, вопросительные и утвердительные интонации становятся музыкальными, что позволяет использовать песни как одно из средств обучения интонации.

Ю. Маслова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИЗУЧАЮЩИМ ЧТЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Для продуктивной и целенаправленной работы с текстами на иностранном языке необходимо развивать у обучающихся умения самостоятельной работы (СР). В последнее время СР рассматривается как отдельный вид учебно-познавательной деятельности, основными признаками которой являются личностный характер, ориентация на овладение способами образовательной деятельности, продуктивность, креативность и рефлексивная самооценка.

Для развития умений СР по овладению чтением, в частности изучающим чтением, в старших классах учреждений общего среднего образования стали широко использоваться графические организаторы (ГО).

Виды ГО разнообразны, однако большинство из них может применяться для решения различных учебных задач при активном усвоении новой информации, что позволяет считать их гибким инструментом систематизации и структурирования информации.

Преимущество графических организаторов заключается в возможности изложения и передачи информации в максимально сжатой, доступной и легко усваиваемой форме, что способствует более эффективному формированию и совершенствованию языковых и коммуникативных знаний, умений и навыков за счет интенсификации зрительного восприятия этого материала.

В ходе исследования мы выделили различные виды графических организаторов, которые целесообразно использовать в процессе самостоятельной работы учащихся по овладению изучающим чтением. Так, например, на предтекстовом этапе учащиеся могут заполнять *ассоциограмму* или *семантическую карту* для активизации своих фоновых знаний. На текстовом этапе им можно воспользоваться *картой событий*. Этот вид ГО служит хорошей основой для составления резюме по тексту. Он указывает на логическую последовательность действий; благодаря ему, учащемуся легче понять отношения между смысловыми частями текста.

В период педагогической практики нами был проведен анкетный опрос учащихся 10 классов, с целью определить их отношение к самостоятельной работе по овладению изучающим чтением, а также к использованию графических организаторов в процессе чтения. Согласно полученным результатам, 70 % опрошенных отметили, что графические организаторы помогают им лучше понять содержание текста. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что использование ГО может способствовать развитию умений самостоятельной работы по овладению чтением.

Я. Осипова

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ В СИТУАЦИИ УСТНОГО ОПОСРЕДОВАННОГО ПЕРЕВОДА

Особенности речи говорящего, обусловленные степенью владения им иностранным языком, играют одну из наиболее значимых ролей в ситуации устного *опосредованного перевода*, под которым понимают перевод с регионального варианта языка-посредника на региональный вариант лингва франка. Специфика когнитивной обработки информации переводчиком рассматривается в различных моделях перевода: ситуативно-денотативной (И. И. Ревзин и В. Ю. Розенцвейг); трансформационной (Н. Хомский, Ю. Найда, А. Д. Швейцер); семантической (Дж. Кэтфорд); трехфазной (Отто Каде); интерпретативной (Д. Селескович и М. Ледерер) и уровневой эквивалентности (В. Н. Комиссаров). Проведенный анализ данных моделей показал, что устный опосредованный перевод может рассматриваться как когнитивный процесс, который реализуется переводчиком в трех фазах: *восприятие и осмысление*; *девербализация; вербализация*.

На фазе восприятия и осмысления переводчиком исходного сообщения на английском языке происходит кодирование информации во внутреннюю речь. Девиации, вызванные степенью владения говорящим английским языком, вызывают у переводчика трудности в восприятии, что заставляет его затрачивать дополнительные когнитивные усилия на осмысление. Следом начинается фаза девербализации, т.е. анализ и сравнение уже существующих в ментальном пространстве переводчика когнитивных структур с ментальными образами, которые поступили в кратковременную память. На фазе девербализации переводчик совершает дополнительные когнитивные усилия из-за факторов, нарушающих постоянно идущий при переводе процесс согласования сигналов различных знаковых систем, передающих одно и то же сообщение. На третьей фазе происходит вербализация смысла исходного высказывания средствами языка перевода: образы, возникшие в когнитивном пространстве переводчика, находят отражение в произносимой речи на языке перевода. Сложностью на данной фазе могут стать культурно обусловленные трудности, т.к. сохранение в переводе специфических способов выражения мысли требует от переводчика большей когнитивной нагрузки.

Таким образом, в процессе устного опосредованного перевода протекание в сознании переводчика фаз восприятия и осмысления информации, девербализации и вербализации осложняется девиациями в исходной речи говорящего на региональном варианте английского языка. Когнитивная нагрузка вынуждает совершать дополнительные усилия, что существенно увеличивает время, которое требуется переводчику на декодирование и вербализацию высказывания.

К. Позняк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Принцип наглядности давно считается одним из основополагающих принципов в обучении иностранным языкам. Как отмечает Н. В. Изотова, «В современных условиях мы все больше говорим не просто о средствах наглядности, но и о средствах *визуализации*, в основе создания которых лежат различные способы обработки и компоновки информации, позволяющие представлять ее в компактном и удобном для восприятия и использования виде» (Н. В. Изотова, 2015).

В обучении иноязычной монологической речи (МР) визуализация может реализовываться в двух направлениях: наглядность используется как средство обучения и/или как средство познания. В первом случае средства визуализации позволяют представить образцы МР разных видов, ознакомить обучающихся с функциями монологической речи на примере конкретных текстов, предлагают способы связи мыслей во время осуществления высказывания, подсказывают логическую структуру монолога и др.

Использование визуализации в качестве средства познания дает возможность знакомить обучающихся с особенностями культуры страны изучаемого языка, а также с фактами, событиями, процессами, оформленными и передаваемыми с помощью изучаемого языка. Средства визуализации выступают также в качестве визуального стимула для речевого взаимодействия на изучаемом иностранном языке.

Мы полагаем, что в процессе обучения МР визуализация выполняет обучающую, организующую и контролирующую функции.

В рамках исследования процесса обучения студентов иноязычной МР нами было проведено анкетирование 55 студентов 4 курса МГЛУ, в результате которого было выяснено следующее:

1. Значительная часть студентов временами испытывает затруднения при порождении монологического высказывания на иностранном языке.

2. Среди трудностей в порождении иноязычной МР студенты отмечают: быстрый подбор нужных слов во время высказывания, обеспечение грамматической правильности речи, корректное развитие и детализирование своих суждений, а также построение связного и логичного высказывания.

3. Абсолютное большинство опрошенных считает эффективным использование средств визуализации (таблиц, схем, ассоциограмм, ментальных карт и др.) для развития умений МР.

С учетом результатов анкетирования мы предлагаем использовать следующие средства визуализации в процессе обучения МР: блочные и древовидные схемы, цепочки последовательности, логико-смысловую карту проблемы, шкалу интенсивности, диаграмму «Рыбная кость», аргумент-карту и др. Они будут способствовать преодолению указанных выше трудностей.

Я. Салаш

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У УЧАЩИХСЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В настоящее время внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в процесс изучения иностранного языка является одной из актуальных задач. Учитывая большую заинтересованность обучающихся в применении информационно-коммуникационных технологий, можно использовать ЭОР в качестве эффективного инструмента для обучения аспектам языка и видам иноязычной речевой деятельности, поддержания мотивации к овладению иностранным языком, а также для контроля учебных достижений учащихся. Использование ЭОР для контроля сформированности грамматических навыков имеет большой потенциал, который заключается в следующем:

1. Виртуальность ЭОР влияет на восприятие информации учащимися, помогает сфокусировать внимание на особенностях грамматического явления, например, его отличии от схожего явления в родном языке. Сопровождение заданий музыкальным и дикторским оформлением, анимацией, видеозаписями, таблицами и т. п. помогает не только быстрее и эффективнее проконтролировать сформированность грамматических навыков, но и лучше усвоить тот или иной материал.

2. Одним из ведущих требований к контролю является учет индивидуальных способностей и характеристик учащегося. При применении ЭОР обучающиеся имеют возможность выбирать вариант и уровень сложности контролирующего задания, темп работы; если получают неудовлетворительную отметку, они могут повторить задание или перейти по гиперссылке и изучить грамматический материал повторно.

3. Преимущество ЭОР в контроле учебных достижений обучающихся заключается также в том, что учитель имеет возможность оценить *качество* сформированности навыков, в частности грамматических навыков, по изучаемой теме и при необходимости внести коррективы с помощью программ для динамической обработки результатов работы учащихся. При этом происходит экономия времени на выявление и исправление ошибок за счет анализа результатов с помощью компьютера.

Таким образом, применение ЭОР предоставляет новые возможности для формирования и совершенствования иноязычных навыков и развития речевых умений, повышает эффективность обучения, помогает совершенствовать формы и способы контроля учебных достижений обучающихся и делать уроки иностранного языка более интересными и запоминающимися.

Ю. Сафронова

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Развитие умений диалогической речи на изучаемом иностранном языке – одна из актуальных задач современной методической науки. В процессе обучения иноязычной диалогической речи учащиеся учреждений общего среднего образования должны овладеть комплексом умений: *рецептивные речевые умения, продуктивные речевые умения, социокультурные умения* и *компенсаторные умения*.

Научить грамотно вести диалог на иностранном языке с представителем иного культурного сообщества помогает использование аутентичных видеоматериалов. К *аутентичным видеоматериалам* относятся созданные носителями иностранного языка и предназначенные для носителей этого языка видеозаписи, которые содержат лингвистическую и экстралингвистическую информацию о сферах жизни общества, связанных с реальной и потенциальной деятельностью обучающихся. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку и культуре обеспечивает погружение в реальное речевое и неречевое общение носителей языка, демонстрирует специфику данного общения, включая эмоциональную окрашенность, естественный темп речи, использование мимики и жестов, способствует формированию устойчивой положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Методика развития умений диалогической речи с использованием аутентичных видеоматериалов включает 4 этапа: *подготовительный, просмотровый, модифицирующий* и *реализующий*. На подготовительном этапе у учащихся совершенствуются рецептивные речевые навыки, на просмотровом и модифицирующем этапах совершенствуются продуктивные речевые навыки, а на реализующем этапе происходит развитие продуктивных речевых умений. При этом на каждом этапе внимание уделяется развитию социокультурных и компенсаторных умений. Последовательность этапов и их содержание отражают процесс становления и развития умений диалогической речи.

В содержание аутентичных видеоматериалов включены сцены из повседневной жизни англоязычного сообщества, покрывающие обозначенные в учебных программах сферы и тематику иноязычного общения. Фрагменты видеоматериалов, включающие аутентичные диалоги на английском языке, предлагаются учащимся на просмотровом этапе в качестве коммуникативной и социокультурной модели для построения собственных диалогов на реализующем этапе. Использование аутентичных видеоматериалов и диалогов на английском языке в реальных коммуникативных ситуациях позволяет последовательно, переходя от демонстрации и анализа аутентичных диалогов к моделированию и продуцированию собственных речевых продуктов, осуществлять развитие у учащихся умений иноязычной диалогической речи в социокультурном контексте.

К. Хмара

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Основополагающим в обучении грамматической стороне иноязычной речи является соблюдение *принципа поэтапного совершенствования грамматических навыков*. Данный принцип предполагает автоматизацию качеств грамматических навыков (автоматизированность действий и операций, безошибочность, сознательность, гибкость, ситуативность) и определяет последовательность работы в единстве четырех этапов: 1) *ориентирующий*; 2) *автоматизирующий*; 3) *варьирующий*; 4) *актуализирующий*.

О р и е н т и р у ю щ и й этап предназначен для формирования у обучающихся мотивации к употреблению грамматической структуры. Обучающиеся на основе своего лингвистического опыта учатся отбирать ситуации, адекватные для употребления изучаемой грамматической структуры. Например, сравнительные конструкции можно употребить при описании внешности, а использование наречий времени подойдет для рассказа о распорядке дня.

На а в т о м а т и з и р у ю щ е м этапе тренируются операции подстановки и трансформации. Самостоятельная подстановка обучающимися различных лексических единиц в заданную грамматическую форму способствует закреплению данной формы. Трансформация осуществляется посредством изменения / перефразирования предложенных фраз с использованием изученной грамматической структуры и опорой на памятки (микротекст, картинка, функционально-смысловая таблица, глагольные рамки, план высказывания, логико-синтаксическая схема, обобщающая таблица и т.д.).

В а р ь и р у ю щ и й этап реализуется посредством комбинирования изучаемого грамматического явления с уже изученными на основе вербальных опор, а затем репродукции предложенной информации с использованием грамматической структуры.

На а к т у а л и з и р у ю щ е м этапе предполагается применение изученного грамматического материала в творческой деятельности. Деятельность обучающихся стимулируется посредством создания коммуникативной задачи и ситуации, побуждающих к применению изученного грамматического материала в новых речевых условиях. Здесь обучающиеся формулируют самостоятельное устное / письменное высказывание с использованием вербальных и визуальных опор.

Особенность обучения белорусских обучающихся грамматической стороне речи на китайском языке заключается в необходимости предъявления и отработке грамматических явлений в их естественном языковом окружении и, по возможности, проведении аналогий с родным языком обучающихся. Употребление многих грамматических конструкциий в китайском языке схоже с их эквивалентами в русском / белорусском языках. Например, **我宁可熬夜也要昨晚做作**业。– *Хоть и не посплю ночь, зато подготовлюсь к занятиям.*

Д. Цынгалева

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Умения восприятия и понимания иноязычной речи на слух (аудирования) становятся все более востребованными в эпоху глобализации, так как они во многом определяют успешность осуществления межкультурного общения. Каждый из участников коммуникации реализует свое коммуникативное намерение, преследует реальную цель. Таким образом, овладение устным общением, в ходе которого учащийся выступает в роли слушающего, является конечной целью обучения аудированию. Для достижения коммуникативной цели участники устноречевого общения должны владеть определенными аудитивными умениями. Умения понимания иноязычной речи на слух можно условно разделить на две группы: основные умения аудирования как вида речевой деятельности (умения выделять факты сообщения, соотносить их, отделять главную информацию от второстепенной, понимать идею сообщения и др.) и коммуникативные умения аудирования, необходимые для осуществления устноречевого общения.

В последние годы для обучения устному иноязычному общению широко используется межкультурный подход. Системное использование данного подхода приведет к формированию поликультурной личности учащегося, способной использовать иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия, познания и саморазвития. Если рассматривать восприятие и понимание речи на слух в контексте межкультурного подхода, то при определении стратегии обучения следует иметь в виду, что аудирование является социокультурной деятельностью декодирования национальных, региональных и континентальных понятий (В. В. Сафонова). В этой связи основные (базовые) умения аудирования, которые приведены выше, должны дополняться с точки зрения межкультурного подхода многими другими умениями. Вслед за Г. В. Елизаровой, мы можем отнести к ним: умение соотносить собственную и иноязычную культуры; умение прогнозировать вероятные трудности устного межкультурного общения; умение определять причины нарушения межкультурной коммуникации и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями и др. (Г. В. Елизарова, 2005).

Развитие умений восприятия и понимания речи на слух на основе межкультурного подхода обусловливает необходимость применения мультимедийных технологий. Они позволяют моделировать различные ситуации межкультурного общения в условиях интегрированного использования видео, анимации, графических изображений, что способствует интенсификации обучения аудированию.

А. Чекан

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Развитие у студентов языкового учреждения высшего образования умений монологической речи (МР) является одной из актуальных задач, так как студенты должны использовать иностранный язык (ИЯ) в коммуникативных ситуациях в соответствии с нормой и узусом изучаемого языка. Нами были выделены следующие методические принципы, которые необходимо учитывать при формировании индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в процессе обучения МР: 1) коммуникативной направленности обучения; 2) поуровневого развития коммуникативной компетенции; 3) индивидуализации и дифференциации обучения на основе ИОТ.

Комплексность и целостность реализации упомянутых выше принципов обеспечивается также за счет *принципа поэтапного овладения умениями МР на основе формирования ИОТ* (А. В. Хуторской). Главными критериями оценки уровня сформированности умений МР выступают: 1) адекватность высказывания коммуникативной задаче; 2) связность и логичность; 3) разнообразие используемых языковых средств; 4) лексико-грамматическая и фонетическая правильность речи; 5) объем высказывания.

В марте-апреле 2021 г. нами было проведено пробное обучение среди студентов 2 курса факультета китайского языка и культуры МГЛУ, в ходе которого апробировалась методическая разработка по развитию умений МР у студентов лингвистических специальностей на основе формирования ИОТ. Она включала следующие этапы: 1) *диагностику уровня сформированности умений МР* (выявление и классификация мотивов деятельности студентов по отношению к МР на китайском языке; определение предпочитаемых форм обучения, исходя из стиля кодирования информации); 2) *фиксирование образовательных объектов* (например, составление студентами-визуалами исходного концепта по теме, т.е. выраженного схематично содержательного образа темы); 3) *выстраивание системы личного отношения* студента к теме; 4) *программирование деятельности* (продуцирование МР с опорой на проблемные вопросы); 5) *реализацию ИОТ* (развитие умений говорения с использованием самостоятельно составленных свернутых опор); 6) *демонстрацию личных образовательных продуктов* (монологические высказывания на основе смысловых вех); 7) *рефлексивно-оценочную деятельность* студента.

Проведенное пробное обучение подтвердило, что использование ИОТ делает процесс обучения МР результативным, разнообразным и способствует развитию автономии студентов.

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

Н. Бандюк

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Становление агрессивного поведения – сложный и многогранный процесс, в котором действует множество факторов. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также средств массовой информации.

Ребенок получает сведения об агрессии также из общения со сверстниками. Дети учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других детей. Однако те дети, которые чрезвычайно агрессивны, оказываются отвергнутыми в своей возрастной группе. С другой стороны, эти агрессивные дети найдут друзей среди других агрессивных сверстников. Это создает дополнительные проблемы, так как в агрессивной компании происходит взаимное усиление поведения ее членов.

В последние годы выделяют самостоятельную акцентуацию характера по криминогенному типу, под которым понимается определенный тип развития подростка, когда с раннего детства определяется неуправляемость поведения и трудности социализации в сочетании с нарушениями построения общепринятой системы ценностей. Поведение отличается безумной жестокостью, отсутствием корыстных побуждений на фоне постоянной ожесточенности и агрессивности.

Рассматривая проявления агрессии у детей в рамках традиционных условий воспитания, в условиях их обычной жизни, следует, прежде всего, отметить ту ее пагубную роль, которую она играет в становлении личности, превращая ее либо в потенциальную жертву, либо в потенциального агрессора всех настоящих и будущих конфликтов. Отечественные специалисты выделили следующие психологические особенности, провоцирующие агрессивное поведение детей: недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков; сниженный уровень саморегуляции; неразвитость игровой деятельности; сниженная самооценка; нарушения в отношениях со сверстниками.

Педагог должен прежде всего осознавать, что агрессивный подросток – это несчастный ребенок, который требует сочувствия и понимания. Он нуждается во внимании и заботе. Поэтому педагогическое взаимодействие должно строиться не на противодействии или отчужденности, пресечении всех попыток школьника к самораскрытию, а на доброжелательном к нему отношении, уважении, доверии. Успешное взаимодействие учителя и ученика в школьном процессе определяется способностью учителя психологически грамотно проанализировать нежелательные поступки учеников. Путем такого анализа учитель может своевременно обнаружить условия и причины, вызывающие агрессивное поведение учеников, и содействовать коренному его изменению.

Высокая культура, самоконтроль, гибкость в решении проблемных ситуаций, наличие чувства юмора – все это составляющие успешного педагогического взаимодействия. Особую роль в снятии напряжения в педагогическом взаимодействии играет невербальная коммуникация. Тон учителя, экспрессия его движений, улыбка – особенно чувствительные компоненты в межличностных отношениях с учениками. Психологически грамотный педагог должен проявлять максимум терпения и такта в педагогическом взаимодействии с детьми, склонными к агрессии.

В. Герасимович

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Педагогический такт как форма взаимоотношений с учениками определяется многими сторонами личности учителя, его идейными убеждениями, культурой поведения, общим и специальным образованием, запасом соответствующих умений и навыков. Овладеть педагогическим тактом, не владея педагогическим мастерством в целом, невозможно. Педагогический такт не усваивается путем заучивания, запоминания и тренировки. Он является следствием творчества учителя, показателем гибкости его ума. Педагогический такт учителя не является стереотипным.

У разных учителей он может иметь различные формы и проявления. Это зависит от возрастных особенностей учителя, такт индивидуализирован его личностными качествами. Конкретная математическая задача решается одним способом, редко – несколькими, а конкретный конфликт с учениками может решаться многими способами. Педагогический такт каждого учителя не укладывается в определенные схемы и формулы, пригодные для решения целого ряда подобных случаев. Поведение учителя с учениками во многом зависит от его умения ориентироваться в конкретной ситуации, выделить в ней то особенное, чего не было в других ситуациях. Не менее важным является умение учителя предвидеть возможную реакцию учеников в каждом конкретном случае, а реакция учеников в большей степени зависит от тех отношений, которые сложились между ними и учителем.

Наблюдательность – это одна из наиболее важных черт педагога, которая дает ему возможность найти индивидуальный подход к каждому ученику, передать свои чувства и помыслы так, чтобы ученики восприняли их как собственные мысли и переживания. Бестактный учитель вместо того, чтобы качеством урока сосредоточить внимание учащихся, начинает акцентировать внимание на каждом случае невнимательности. Наблюдательность как профессиональное качество педагога формируется в процессе самого наблюдения. Как способ проникновения во внутренний мир человека наблюдательность одновременно является и следствием такого проникновения.

Следующим компонентом педагогического такта является доверие. Предусматривается наличие у учителя веры в способности учащихся. Каждый ученик должен быть уверен, что успех в учебе зависит только от его желания и старательности.

Для педагогического такта учителя большое, а иногда и решающее значение имеют такие его волевые черты, как выдержка и самообладание. Конечно, это не значит, что учитель должен всегда, что бы ни случилось, быть абсолютно спокойным.

Педагогический такт требует от учителя умения предвидеть, как его замечание, отметку, требование воспримут ученики, которым они адресованы. Педагог должен понять настроение, чувства и переживания учащихся прежде, чем применить к ним тот или иной метод воздействия.

Д. Казачёнок

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Творческие способности – это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Часто педагогическая практика сводит развитие творческого потенциала к приемам и способам активизации мышления, самостоятельности и инициативы. Решить данную проблему в значительной степени помогут определение содержания творческого потенциала и разработка организационно-педагогических условий его развития.

Творческий потенциал личности – это показатели, характеризующие способность личности к творчеству. Среди них выделяем следующие: готовность к риску, импульсивность, порывистость, независимость мнений и оценок, огромное трудолюбие в той области, которая интересует человека, чувство юмора, способность перешагнуть через привычные рамки, ограничивающие горизонт мышления, оригинальность, умение сосредоточить внимание и долго удерживать его на каком-либо вопросе, обнаруживать проблемы там, где для других все ясно, оперировать с нечетко определенными понятиями.

К числу перцептивных особенностей личности, обладающей огромным творческим потенциалом, чаще всего относятся необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость, а к числу интеллектуальных – интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей выделяются уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность.

Понятия *творческий подход, творчество учителя, развитие творческих способностей* существовали с самого начала создания образовательной системы. Вместе с тем в практике учебных заведений до настоящего времени преобладают традиционные педагогические технологии.

Содержание развивающей технологии, которая пробивает себе дорогу, определяется социальным заказом на формирование разносторонне развитой творческой личности, конкретными знаниями, умениями реализации своих способностей и включает: формирование системы общечеловеческих ценностей; развитие информационной культуры личности; развитие качеств личности (внимания, памяти, мышления, воображения); формирование знаний и умений экспериментирования, анализа полученных результатов; формирование умений самообразования, саморегуляции и рефлексии.

Понятно, что немаловажным условием для решения обозначенной проблемы является воспитание педагогом собственной креативности. Чтобы развивать творческие способности учеников, он сам должен быть творческой личностью, стремиться к преодолению в себе силы инерции, шаблона, формального подхода к преподаванию.

А. Колмак

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Если учесть, что *компетентность* – это специфическое качество, характеристика личности, свидетельствующая о ее способности и готовности выполнять какие-либо функции в рамках конкретной компетенции, а *компетенция* – это информационная осведомленность, глубокие знания о конкретном предмете, с одной стороны, и круг каких-либо полномочий, прав, с другой стороны, то считать *компетентность* и *компетенцию* конгруэнтными дефинициями неоправданно, так как названные категории имеют разное смысловое значение.

В связи с этим профессиональная компетентность преподавателя является показателем его профессионализма как особого интегративного качества личности, проявляющегося в многосложной и многогранной педагогической деятельности. Таким образом, различия в понятиях *компетенция* и *компетентность* состоит в том, что последняя из этих дефиниций носит субъективированный характер. То есть компетентный специалист – это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, опытом применения знаний), позволяющими ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области.

Необходимо заметить, что понятия-словосочетания *профессионально-педагогическая компетентность*, *профессиональная компетентность преподавателя*, *профессиональная компетентность педагога*, *педагогическая компетентность* мы относим к одному синонимическому смысловому ряду.

Нередко в научной литературе можно встретить понятие *профессиональная квалификация*, которое несет в себе ту же смысловую нагрузку, что и *профессионально-педагогическая компетентность*, но, по нашему мнению, это неверно. Вызвано это, по-видимому, тем, что самой распространенной

формой повышения профессионально-педагогической компетентности все еще остаются курсы повышения профессиональной квалификации. Но термин *квалификация* не отражает содержания требований к современному специалисту. В основе квалификации лежат технические и профессиональные знания, которые в динамично развивающейся среде быстро устаревают и требуют обновления. Поэтому понятие *компетентность* считается наиболее емким, включающим в себя как функционально-профессиональный, так и личностный факторы.

В итоге – профессиональная компетентность – «интегральное качество личности, имеющее свою структуру, позволяющее специалисту осуществлять свою профессиональную деятельность наиболее эффективным способом, а также способствующее саморазвитию и самосовершенствованию личности».

Таким образом, компетенция включает в себя следующие характеристики: осведомленность; знания, познания; умения; опыт; соответствие; полномочия; полноправие. А термин *компетентность* обозначает в общем смысле эффективность педагогической деятельности.

М. Кулаковская

РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧАЩИМИСЯ

С помощью понимания эволюционного происхождения невербалики мы можем объяснить многие поведенческие реакции и учителя, и учащихся: искреннюю радость ученика ни с чем не спутаешь, раздражение учителя сложно не заметить и не почувствовать. Оперируя этими знаниями, учитель становится более внимательным и чутким к детям, при этом понимает, что и его невербальное поведение отражает его состояние.

Такие понятия, как *невербальное общение, невербальное поведение, невербальная коммуникация*, чаще всего используются как синонимы, однако важно разделять эти понятия и уточнять контекст. Если мы обратимся к невербальному взаимодействию с исторической точки зрения, то заметим, что оно возникло значительно раньше словесного общения.

На современном уровне изучения феномена невербального взаимодействия выделяются конкретные направления исследования: общее, психологическое, социокультурное и педагогическое. Существует два источника происхождения невербального общения: биологическая эволюция и культурное развитие общества. Биологическую эволюцию невербальных знаков подробно изложил в своих трудах Чарльз Дарвин, также эту теорию раскрывали в своих трудах Е. И. Исенина, И. Н. Горелов, а Десмонд Моррис углубился в изучение культурного происхождения невербалики.

Учитель иностранного языка не должен также забывать о несовпадении национально-специфических систем жестов, так как национально-культурная специфика оказывает огромное влияние на эффективность общения. Если учитель стремится обучить детей «правильному» общению на изучаемом языке,

ему просто необходимо познакомить их с теми невербальными формами общения (жестами, пространственно-временной организацией общения, позами, мимикой), которые приняты в стране изучаемого языка. Иначе главная цель обучения не будет достигнута.

Из выше сказанного следует, что учитель иностранного языка должен в полной мере обладать не только системой педагогических невербальных средств родной культуры и страны, но и знаниями (в идеале умением пользоваться) о специфике системы жестов культуры изучаемого языка. Если же иностранному языку обучает его непосредственный носитель, то ему следует очень внимательно следить за своим языком тела, так как он, во-первых, может отвлекать учеников от процесса обучения, во-вторых, должен избегать усвоения учащимися жаргонных, диалектных и вульгарных вариантов жестикуляции.

Учеников не только необходимо знакомить с особенностями невербальных форм общения в стране изучаемого языка, но и использовать невербальную коммуникацию для обучения синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке.

В. Нестерук

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методологической основой созидающего педагогического взаимодействия являются представления о том, что человек – система саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающаяся и даже совершенствующаяся (П. К. Анохин, И. П. Павлов, П. В. Симонов).

Основные трудности в общении педагога с воспитанником связаны с неумением наладить контакт, выстраивать и перестраивать свои взаимоотношения на основе диагностики и правил общения. Ситуацию усугубляют трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к передаваемому материалу, а также неумение педагога управлять своим психическим состоянием, что связано с «синдромом эмоционального сгорания» и эмоциональными перегрузками.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция эмоционального состояния. Необходимость саморегуляции возникает, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. Саморегуляция необходима в ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или в случае, если он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Успех педагогической деятельности зависит от сформированности личностно-педагогической саморегуляции учителя. Личностно-педагогическая саморегуляция рассматривается в контексте теории педагогической культуры, как один из ее базовых компонентов наряду с другими компонентами: гуманистическая педагогическая позиция учителя; психолого-педагогическая компетентность; образованность в сфере преподаваемого предмета; опыт творческой педагогической деятельности.

Личностно-педагогическая саморегуляция определяется как целостная, интегральная психическая и поведенческая характеристика, выражающаяся в способности отражать, всесторонне анализировать и вероятностно прогнозировать свою деятельность, а именно: осуществлять поведение, производить самоанализ, самооценку, самоконтроль, самокоррекцию действий, исходя из социальных эталонов, ценностей и норм поведения. В связи с этим актуальными для учителя становятся навыки осознанного саморегулирования своего труда.

Психологические основы саморегуляции эмоционального состояния включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используются различного вида тренинги.

П. Пилиповец

РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению. Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Некоторые школьники даже не понимают, для чего они совершают то или иное задание. Что сказал учитель, то и нужно делать. Даже скучную, бесполезную работу они выполняют тщательно, так как эти задания им кажутся очень важными.

Характерной особенностью этого периода является то, что школьники принимают готовые задачи учителя через их переосмысление, и, таким образом, самостоятельно ставят некоторые задачи. Мотивационную роль играют также отметки, получаемые школьниками, однако у школьников 1–2 классов эта роль своеобразна. Они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Это свидетельствует о том, что смысл учебной деятельности заключен для школьников не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

Возможно, отсутствие отметок у учеников 1–2 классов в действующей системе образования является положительным аспектом, т.к. все внимание школьников направленно только на учебную деятельность, а не на получае-

мую отметку. Школьники 3–4 классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. Это может быть связано с методикой обучения либо с чрезмерным количеством упражнений. Таким образом, происходит перегрузка памяти, но недостаточно используется интеллект.

Диапазон мотивов у учащихся 2–3 классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли такие ответы: «хочу больше знать», «интересно узнавать новое», «хочу получать отличные отметки». Среди последних были: «не хочу, чтобы ругали» и «все учатся».

Мотивация развития школьника как субъекта учебной деятельности должна осуществляться с учетом возрастных особенностей, доминирующих в каждом возрасте мотивов и предусматривать регулярную объективную оценку учебных достижений, применение «долговременных» форм стимулирования. К ним относятся: предложение ученику темы для самообразования; перевод его на индивидуальный план обучения данному предмету; включение в состав «продвинутой» группы, выполняющей престижный с точки зрения учащихся проект; делегирование полномочий (допуск ученика к исполнению отдельных функций учителя по отношению к одноклассникам и младшим по возрасту школьникам); привлечение к подготовке и проведению предметных недель, декад, месячников.

Развивая мотивацию учения, педагог может активизировать учебную деятельность школьников и их участие как в оперативном решении возникающих учебных ситуаций, так и в достижении стратегических учебных целей, что является важнейшим показателем эффективности управления процессом обучения в современной школе.

Я. Поворотная

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Педагогическая деятельность – это взаимосвязанная деятельность учителя и обучающихся. *Педагогическое мастерство* – высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека.

Уровень педагогического мастерства зависит от уровня технологической компетентности и определяется на основе следующих основных критериев: 1) целесообразности (по направленности); 2) творчества (по содержанию деятельности); 3) технологичности (по уровню педагогической техники); 4) оптимальности (по выбору эффективных средств); 5) продуктивности (по результату). Чем выше технологичность педагога, тем выше уровень его мастерства.

На этапе становления педагогического мастерства будущего учителя необходимо сформировать гуманистическую направленность и педагогическую культуру, приобрести необходимые знания и умения, развить способ-

ности и овладеть педагогической техникой. Ведь педагогическая профессия является единственной, где профессиональная культура не только элемент базовой (общей) культуры человека; она формируется и развивается на основе базовой культуры. Лишь духовно богатый, образованный и воспитанный человек может стать настоящим педагогом-мастером, к которому будут тянуться ученики.

Признаками педагогической культуры учителя являются интеллигентность, развитый интеллект, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей, гармония умственного, нравственного и физического развития, гуманизм, общительность и педагогический такт, широкий кругозор, способность к творчеству и педагогическое мастерство.

Педагогическое мастерство учителя иностранного языка предполагает прежде всего коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам, что предполагает овладение технологией коммуникативного метода обучения – обучения на основе общения. Обучение на основе общения является сущностью педагогического мастерства учителя иностранного языка.

Концептуальными положениями для обозначения направлений развития мастерства учителя иностранного языка являются следующие: иностранный язык, в отличие от других школьных предметов, является одновременно и целью, и средством обучения; язык – средство общения, идентификация, социализация и приобщение индивидов к культурным ценностям страны изучаемого языка; овладение иностранным языком отличается от овладения родным: способами овладения; плотностью информации в общении; включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность; совокупностью реализуемых функций; соотнесенностью с сензитивным периодом речевого развития ребенка.

А. Синявская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТА *POSTCROSSING* ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Postcrossing – это обмен бумажными почтовыми открытками между незнакомыми людьми с разных концов света в рамках международного сетевого проекта.

Уникальность этого проекта – в сочетании новейших средств общения (Интернет) с традиционными (почтовые открытки), для современных детей уже непривычными.

Участие в данном проекте способствует интенсивному развитию языковых и речевых компетенций и осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых совершенствуются определенные навыки.

Первый этап – «Регистрация на сайте проекта».

Интересным и полезным опытом будет проведение урока в компьютерном классе. Учитель сможет познакомить учеников с сайтом, помочь каждому создать свой профиль, написать несколько слов о себе, своих интересах и увлечениях. На этом этапе развиваются навыки письменной коммуникации, активизируется лексика пассивного словарного запаса, вводится новая.

Второй этап – «Знакомство с профилями адресатов».

В качестве домашнего задания ученики могут ознакомиться с профилями своих адресатов и на следующем уроке рассказать о некоторых из них. На этом этапе проекта развиваются навыки чтения и навыки устной коммуникации.

Третий этап – «Отправление открыток».

Самый творческий этап проекта – выбор открыток и марок с учетом интересов и пожеланий адресата и составление текста сообщения. На данном этапе происходит совершенствование навыков письменной коммуникации

Четвертый этап – «Получение открыток».

На этапе получения открыток происходит активизация и совершенствование целого ряда языковых и речевых компетенций: активизируется новая лексика и грамматические правила, развиваются навыки чтения, устной и письменной коммуникации.

Использовать возможности данного проекта допустимо на различных этапах обучения с учениками разного уровня владения языком. Помимо учебных целей, участие в проекте отвечает и другим целям образовательного процесса. Прежде всего это формирование у школьников этических и морально-нравственных представлений.

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

А. Бондаренко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Экономическая культура – часть общей культуры общества и личности, проявляющаяся как в процессе хозяйствования, так и в экономических отношениях между людьми и в экономическом мышлении. Социально-экономические изменения в Беларуси поставили перед обществом очень важную педагогическую задачу − формирование экономической культуры школьников, которая призвана способствовать адаптации молодого поколения в условиях повышения требований общества к личным качествам человека и гармонизации связей между обществом и природой.

Экономика решает два очень важных вопроса: откуда берутся средства и как ими распорядиться. Современное общество не может позволить себе стихийное формирование основ экономической культуры учащихся (увиденное на улице, услышанное от сверстников и знакомых, полученное в Интернете) и, в связи с этим, возникновение искаженных представлений о важных экономических проблемах и вопросах. Значительная роль в решении этой задачи отведена школе, которая призвана обучать и воспитывать молодых граждан страны и рассматривается важнейший этап в становлении экономической культуры личности.

Экономическая образованность необходима не только бизнесмену, но и каждому человеку общества. В наше время постоянно возникают новые ценности. Младший школьник живет в этом настоящим времени, является его равноправным членом, и именно ему предстоит его совершенствовать. Для этого начальной школе необходимо подготовить младшего школьника к жизни, обучая его правильной и грамотной ориентации в происходящих экономических явлениях, обеспечивая преемственность в изучении экономики в средних и старших классах. Воспитание экономической культуры младших школьников способствует их профессиональному самоопределению в будущем.

Достичь высокого уровня сформированности экономической культуры младших школьников поможет внеклассная работа – одна из форм организации деятельности обучающихся. Правильно организованная, она является одним из важнейших условий воспитания экономической культуры младшего школьника и превращения этих знаний в личные убеждения. Являясь составной частью учебно-воспитательного процесса, она призвана комплексно решать задачи учебной и внеучебной деятельности.

Особая роль в формировании экономической культуры младших школьников принадлежит внеклассной работе, в соответствии с ее целями и задачами. Она позволяет достигнуть ученикам необходимого уровня экономической подготовки, воспитать у них культуру экономического поведения.

А. Вакульчик

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ценностное отношение к произведениям музыкального, художественного и любого другого вида искусства является важным структурным элементом в общей художественной культуре личности. Содержание понятия *ценностное отношение к произведениям искусства* в данном исследовании интерпретируется как отношение, которое характеризуется для личности эстетической значимостью того или иного вида искусства, наличием осознанной потребности в искусстве и практического интереса к нему. Это отношение базируется на единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов мировоззрения.

Основами технологии воспитания у школьников ценностного отношения к произведениям искусства должны быть: специально организованное накопление эстетического опыта учащихся в различных формах учебной и внеурочной деятельности; актуализация опыта учащихся в процессе различных форм эстетической деятельности; проекция накопленного опыта на объект отношений; применение методов и приемов, стимулирующих формирование индивидуальной ценностной позиции и активной поведенческой позиции каждого учащегося в учебном процессе; применение в учебном процессе ситуации успеха.

На основе теоретических положений определены следующие показатели уровневой воспитанности ценностного отношения к произведениям искусства старших школьников: осознанность эстетических переживаний, готовность ребенка к адекватной рефлексивной оценке эстетических явлений, практически-действенные проявления потребности и интереса по отношению к искусству.

Подростковый период с возрастной, педагогической и социально-психологической точек зрения рассматривается как наиболее сложный этап в развитии личности, требующий к себе особого внимания. В связи с этим, осуществляя эстетическое воспитание, педагогам необходимо, как минимум, иметь представление об особенностях молодежной субкультуры, с которыми сталкиваются их воспитанники, и характерных чертах подростково-юношеских неформальных объединений. Знание этих особенностей обеспечивает предпосылки для работы педагогов по минимизации и коррекции негативных влияний на личность подростка, созданию условий профилактики асоциальных явлений в подростковой среде.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что формирование ценностного отношения подростков к искусству как условие профилактики негативного эстетического фанатизма способствует художественному развитию личности, становлению мировоззрения подростков, помогает им стать культурными и творческими людьми, не отягощенными негативными личностными проявлениями.

А. Вязович

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Содержание обучения переводу включает необходимый и достаточный объем знаний, а также переводческие навыки и переводческие умения. Умения и навыки являются конечной целью процесса обучения переводу, так как обеспечивают профессиональную деятельность переводчика. Многими авторами выделяются переводческая компетенция и переводческая компетентность как целевые ориентиры обучения переводу.

Совершенствование навыков и развитие речевых умений военного перевода связано со знанием военной лексики, составляющей основу устного перевода. Военная лексика включает военные термины, прецизионные слова, сокращения и аббревиатуры, ситуационные клише.

Военная терминология состоит из единиц – военных терминов, составляющих «военно-терминологическую систему». Военно-терминологическая система входит в систему военного подъязыка как языка для специальных целей, который, в свою очередь, является частью национального языка. Военные термины являются, прежде всего, средством выражения военных реалий. Обучение военной терминологии, в целом, представляется основой отбора содержания обучения военному переводу и в Республике Беларусь, и за рубежом.

Под *военными реалиями* мы понимаем «знаковые единицы определенного национального военного подъязыка, используемые для номинации национально-уникального референта военного дела определенной лингвокультуры, не свойственного военному делу лингвокультуры сопоставляемого языка». Знание военных реалий иностранных армий и Вооруженных Сил Республики Беларусь необходимо для любого военного переводчика как одно из условий успешного осуществления перевода в ходе его профессиональной деятельности.

Военный перевод характеризуется очень большим числом заимствований из иностранных языков, причем «донором», как правило, является язык страны с наиболее развитыми и успешными вооруженными силами. Одной из главных характеристик военного перевода является «клишированность» – четкое регламентирование и структуризация.

Из-за предельной иерархичности любой военной организации официальный устный военный перевод имеет статусно-ориентированный характер, в связи с этим коммуниканты обязаны придерживаться определенного жестко регламентированного речевого кода.

Непрерывное развитие международного военного сотрудничества, расширение обмена информацией военного характера на взаимной основе, организация и проведение совместных учений и маневров, участие в миротворческих операциях, партнерство в подготовке военных кадров вызывают потребность в офицерах, хорошо владеющих иностранными языками, в том числе русским языком как иностранным.

Д. Горидий

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Роль родителей и педагогов в процессе становления личности каждого подростка невозможно преувеличить. Проблемы семейного воспитания рассматривали в своей педагогической деятельности Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и т.д. Проблема взаимоотношений семьи и школы – относительно молодая проблема в педагогике. До XX века в зарубежной и русской педагогике существовало четкое разделение воспитания семейного и воспитания в учебном заведении.

Важное значение приобретает не столько взаимодействие в традиционном понимании, сколько, прежде всего, взаимопонимание, взаимодополнение, сотрудничество школы и семьи в процессе развития и образовании подростков.

Школа выполняет основные функции в общеобразовательной подготовке и всестороннем развитии подростков. В этом учреждении образования преподают квалифицированные педагоги, учебно-воспитательная работа строится на научно-педагогической основе. Чаще всего родители не обладают необходимыми знаниями в области педагогики и психологии, тем самым учителя оказывают им надлежащую научно-методическую помощь, способствуют повышению культуры семейного воспитания.

Актуальность исследования проблем взаимодействия школы и семьи в формировании личности подростков, исследование основных функций, характерных черт и проблем взаимодействия семьи и школы обусловлены тем, что сейчас возрождается интерес к исследованию влияния и взаимодействия семьи и школы в развитии личности подростков. Существуют научные работы по данной проблеме.

Педагогическое воздействие на воспитание учеников в семье происходит за счет оказания школой помощи родителям. Как образовательное учреждение школа играет важную роль в проводимой воспитательной работе, так как на нее возлагаются основные задачи по формированию гармоничной, всесторонне развитой личности подростков, и это доказывает необходимость совместной работы между школой и семьей.

Школа является важным фактором в развитии личности подростков. Во-первых, учебная деятельность составляет основной период жизни подростка, во-вторых, специфика образовательного учреждения как педагогической среды предопределяет более компетентный воспитательный и образовательный процесс, тогда как семья в этом отношении является практически самостоятельным субъектом со всеми вытекающими отсюда плюсами и минусами. В настоящее время школа осуществляет социализацию, помогает учащимся вырабатывать некоторые самые необходимые социальные навыки: сотрудничество, терпимость и др. К чертам личности, формирующимся в процессе воспитания в школе и семье, можно отнести: ответственность, чувство свободы, уважение к другим, честность, доброту.

К. Демьянович

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Здоровый образ жизни – понятие неоднозначное, однако его отличительными чертами являются профилактика болезней, активная деятельность, направленная на улучшение физических, психоэмоциональных, социокультурных навыков.

Я. А. Коменский в своем педагогическом труде «Великая дидактика» пишет о том, почему важно обучать ребенка основам здорового образа жизни, следующее: «Мы обязаны защищать тело от болезней и несчастных случаев, потому, что оно есть жилище души». Можно сделать вывод, что педагог рассматривает необходимость помощи ребенку научиться сберегать здоровье, так как это важно для его будущей вечной жизни, ведь «тело есть храм души». Он рассматривает здоровье с духовной точки зрения и тем самым напоминает, что в понятие *ЗОЖ* входит не только физическая активность, профилактика заболеваний, но и насыщенная духовная жизнь.

Далее Коменский пишет: «Наше тело сохраняется в бодром состоянии умеренным образом жизни. При соблюдении этих трех условий (умеренного питания, упражнения тела и помощи природе) было бы невозможным не сохранить весьма долго здоровье и жизнь... Правильное устройство школ в значительной степени будет зависеть от надлежащего распределения труда и покоя или занятий досуга и отдыха». Из его слов следует, что формирование ЗОЖ у младших школьников должно включать в себя баланс правильной культуры питания, посильной физической нагрузки, трудового воспитания, грамотного подхода к отдыху учащихся. О физической активности в формировании ЗОЖ Коменский пишет следующее: «Следует играть так, чтобы игра не грозила опасностью для жизни, здоровья, приличия. Этой опасности подвергают себя безрассудные люди при лазаньи по деревьям, плавании, борьбе и т. д.» То есть необходимо подходить к вопросу физического воспитания с особой осторожностью, не привлекая детей к участию в опасных играх, не изнуряя тяжелыми упражнениями. Идеально подойдет разминка с элементами гимнастики, в свое время ее предложил ввести в школьный курс швейцарский педагог И. Г. Песталоцци. Что касается санитарно-гигиенических норм, то их следует прививать школьникам через приучение к порядку в классах и коридорах школы, тем самым мотивируя и обучая соблюдать чистоту в своих жилищах, таким образом, проводя профилактику инфекционно-грибковых заболеваний.

Из вышеупомянутого следует вывод: духовно-нравственный аспект является ведущим в формировании культуры ЗОЖ у младших школьников, а также культура питания, отдыха, труда и порядка входит в число приоритетов, которые должны закладываться на уровне получения образования в начальной школе.

Д. Короленко

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Наша речь играет огромную роль в социальной жизни. В качестве изначального пункта в большинстве подобных работ обоснованно используется определение понятий. В научной терминологии *речь* означает специфическую человеческую форму деятельности, выполняемую посредством языка, служащую средством общения между людьми, средством мышления и также регуляции психических функций.

На уроках в школе, где по идее ребенок должен учиться правильно излагать свои мысли, он испытывает дефицит времени. В классе в лучшем случае 20 учеников, урок длится 45 минут, их в среднем 5–6 в день. На каждом уроке на объяснения учителя отводится примерно 15 минут. Отсюда следует, что на каждого ребенка в случае, если его будут вызывать на каждом занятии, приходится по полторы минуты на урок. В таких условиях не представляется возможным развивать культуру речи у учащихся, что подразумевает собой и свободное владение нормами, и грамотную речь, и выбор тона в процессе коммуникации.

Развитая речевая культура – это степень личностного развития, высокого интеллекта и духовности. Формирование и развитие культуры речи у учащихся является важным компонентом для воспитания образованного поколения. Речь не является врожденной способностью, ее формирует и развивает каждый человек постепенно. Четкая дикция, использование большого словарного запаса, правильно построенные фразы и предложения, точное, лаконичное и понятное изложение, логичность, благозвучие, интонационная выразительность – все это не только помогает оставлять после себя впечатление умного и образованного человека, но и дает преимущества в различных аспектах нашей жизни. Однако следует признать, что на данный момент имеется тенденция к снижению качества устной речи.

Сущность вышесказанного сводится к тому, что речевая деятельность играет огромную роль в жизни современного человека. Высокий уровень языковой культуры – это первостепенный показатель образованности. Для того, чтобы не происходило языкового оскудения не только в пределах межличностного общения, но и в средствах массовой информации, профессиональной сфере, а также еще большего снижения требовательности к культуре устной и письменной речи, ее следует развивать, что является приоритетной целью, начиная с самых ранних лет ребенка. Поэтому перед системой образования встает серьезная задача по поиску эффективных средств обучения, во время которых учащимся предоставляется больше времени на разговорную практику с целью развития их культуры речи, что значит использование таких методов, которые делали бы речь более богатой, образной, точной, выразительной, логичной и уместной, с целью повысить общий уровень культурности и образованности общества.

В. Кузьменкова

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Семья – это общность людей, связанная узами брака, основанная на совместной общесемейной деятельности и осуществляющая воспроизводство населения, преемственность семейных поколений и социализацию детей. Семья одновременно представляет собой и малую группу (ячейку общества), и социальный институт.

Готовность к браку – целая система социально-психологических установок личности, определяющих ее эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества. Психологическая подготовка к браку предполагает знание психологии личности, супружеских взаимоотношений, методов разрешения семейных конфликтов, способов саморегуляции собственной психики и поведения.

Выделяются следующие общие принципы, определяющие отношение молодежи к браку:

1. Равноправие мужчины и женщины. Равное участие супругов в организации семейной жизни: обоюдное экономическое обеспечение семьи, общая ответственность за воспитание детей, совместное участие в решении бытовых вопросов, разделение правовой ответственности.

2. Право человека самостоятельно, без вмешательства извне устраивать свою личную жизнь. Вступление в брак молодежь связывает с достижением экономической самостоятельности, необходимой для создания благополучной семьи.

3. Индивидуальная любовь как основа брака. Любовь супругов – необходимое условие нормального развития детей, профилактика против возможных нервных заболеваний. Взрослые и дети в семье должны испытывать душевный комфорт, заботу и любовь родных. Учет индивидуальных потребностей и возможностей каждого члена семьи.

4. Укрепление семьи как института общества. Семья выступает посредником между человеком, государством и другими социальными институтами.

5. Забота о детях. Выполнение родительских обязанностей – долг семьянина. Рождение и полноценное воспитание ребенка – непременное условие счастливой семейной жизни.

Создание семьи начинается с выбора молодыми людьми спутника жизни. Представления молодых людей о функциональной модели будущей семейной жизни имеют свои особенности. Юноши и девушки предпочитают иметь супруга/супругу, выполняющих в семье широкий спектр домашних дел – от воспитания ребенка до бытовых вопросов. Собственную роль они видят в форме руководства и контроля или как пассивную потребительскую позицию. Значимым фактором готовности является возможность сохранить в семейной жизни свою личную свободу, круг общения, собственные интересы.

Е. Ложечник

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ

Перемены, происходящие в общественно-политической жизни стран постсоветского пространства за последние десятилетия, неизбежно повлекли за собой изменения духовно-нравственных ориентиров и содержания форм общественного сознания. Проблема межкультурной коммуникации сегодня особо актуальна в глобальном аспекте взаимосотрудничества и взаимопонимания. Человечество постепенно и последовательно переходит к широкомасштабному общению в рамках не только стран и континентов, но и всего мирового сообщества. Современное развитие международных отношений основано именно на развитии межкультурного пространства. Актуальность работы определена значимостью иностранного языка, которая растет с каждым годом. В настоящее время наблюдается тенденция ускорения процессов интеграции, глобализации и расширения сфер межкультурного взаимодействия. Каждый человек так или иначе на протяжении все своей жизни сталкивается с представителями других культур.

Очень часто общение и взаимодействие с иностранными гражданами приводит к возникновению языковых барьеров, различных межрасовых, национальных конфликтов, что обусловлено различиями в мировосприятии, незнанием культуры и особенностей того или иного народа. Подростки же в свою очередь в повседневной жизни, учебе, работе и общении в Интернете наиболее часто сталкиваются с иностранными гражданами и зачастую могут являться провокаторами подобных конфликтов.

Как показала практика, одного лишь знания иностранного языка недостаточно для полного межкультурного понимания друг друга. Поэтому и необходимо знать культурные особенности, традиции, характерные черты менталитета, поведения партнеров по предстоящему общению.

Ведущую роль в формировании межкультурной компетенции играют уроки иностранного языка и внеурочная деятельность. Обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с культурой другой страны является в настоящее время одним из базовых принципов обучения предмету. Лишь в дружеской, непринужденной, увлекательной и игровой форме можно сформировать уважительное отношение к представителям другой культуры, познакомить с традициями и обычаями носителей языка, что делает уроки иностранного языка более привлекательными для учащихся. Формирование межкультурной компетенции помогает достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

Е. Мушинский

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ

В исследовании нами было рассмотрено понятие компетенции и этнокультурной компетенции. В ходе анализа литературных источников было установлено, что *этнокультурная компетенция* является одной из составляющих иноязычной социокультурной компетенции и представляет собой свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Существуют различные пути формирования этнокультурной компетенции на уроках иностранного языка и внеклассных мероприятиях как традиционного, так и нетрадиционного характера: тексты, иллюстративные материалы, аудиозаписи, мультимедийные средства, такие как компьютер с возможностью выхода в Интернет, видео, образовательные программы. Все пути формирования этнокультурной компетенции могут применяться во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании и письме в образовательном процессе средней школы. Следует отметить, что для успешного формирования этнокультурной компетенции у учащихся, учителю, классному руководителю необходимо использовать в своей работе различные методы работы, сочетая разные виды активностей и используя современные средства работы в творческом подходе.

Одним из эффективных способов формирования этнокультурной компетенции в рамках образовательного процесса являются видеоматериалы. Видеофильмы – это своего рода портреты страны изучаемого языка. Они наглядно показывают существующие реалии страны изучаемого языка, а также дают сочетание языкового и социокультурного кодов, присущих реальному общению. Ролевые игры как средство развития этнокультурной компетенции также активно используются учителями в процессе обучения и воспитания, развивая положительную мотивацию изучения иностранного языка. Такие игры дают ученикам возможность освоить такие виды культурного общения, как совершение покупок, приветствие знакомого, поздравление родных и близких с различными праздниками, обращение за информацией, общение в различных сферах.

Основными требованиями к отбору материала для развития этнокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку являются: аутентичность используемых материалов; информационная насыщенность; новизна информации для адресата; современность и актуальность; учет интересов, потребностей, увлечений и предпочтений учащихся; соответствие лексики современной литературной норме изучаемого иностранного языка; отбор и использование материалов в соответствии с уровнем владения иностранным языком учащимися.

Р. Рогач

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Самообразование предоставляет весьма обширный простор в выборе средств и источников познавательной деятельности, позволяет максимально полно раскрыть весь творческий потенциал учащегося и дает возможность выстроить тот график работы, который удобен, исходя из личностных, психологических и физиологических качеств. Подростки в этом вопросе представляют наибольший интерес, так как они уже достаточно взрослые и обладают минимальными навыками и опытом в самостоятельном изучении материала. Подростковый возраст является наиболее подходящим этапом, так как именно на это период приходится пик творческой и познавательной активности. Внеклассная работа по иностранному языку выступает важным фактором при формировании навыков самообразования подростков, пополняет знания по конкретному предмету, активизирует учебно-исследовательское и творческое начало учащихся, поддерживает мотивацию и интерес учащихся к предмету, выступает посредником в возникновении у ребенка потребности в самообразовании, самоорганизации, становится важным событием в образовательной и личной жизни учащегося. Внеклассная деятельность демонстрирует детям, что обучение, приобретение новых знаний – это не скучный, абстрактный процесс, который никому никогда не пригодится, а наоборот, что это необходимость. Внеклассная работа позволяет понять, что процесс образования может быть организован собственными силами, без посторонней помощи и при этом приносить огромное удовольствие.

Организованная педагогом внеклассная работа должна базироваться на конкретных педагогических принципах, которые позволяют увеличить коэффициент эффективности учебно-воспитательного процесса в целях формирования навыков самообразования подростков:

1. **Принцип целесообразности.** Отсутствие цели негативно сказывается на работе в целом, разрушает взаимоотношения преподавателя и учащихся. В конечном итоге результативность проделанной работы может быть равна нулю или иметь отрицательные последствия.

2. **Принцип прогнозирования ожидаемого результата внеклассной работы.** Педагог должен четко знать, к каким результатам должна привести запланированная работа.

3. **Принцип оптимистического подхода в оценке результата.** Результаты в воспитательной работе не всегда проявляются сразу, поэтому у преподавателя всегда есть шанс обратиться к положительному общему результату деятельности.

4. **Принцип личностного влияния со стороны педагога.** Во внеклассной работе учащиеся рассматривают педагога как личность. Поэтому педагог должен выступать примером тех личностных качеств, которые он стремится развить в своих учениках.

А. Соколова

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Познавательная активность – это свойство личности ученика, характеризующее его как субъекта учебно-познавательной деятельности, проявляющееся в его способности к управлению этим процессом.

Познавательная активность учащихся является важным фактором улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса обучения, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности, поисково-творческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию. Познавательная активность как педагогическое явление – это двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося; с другой – результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося. При этом нельзя забывать о том, что конечный результат усилий педагога заключается в переводе специально организованной активности ученика в его собственную активность. Таким образом, оба вида познавательной активности тесно взаимосвязаны друг с другом.

Развитие познавательной активности осуществляется поэтапно и отражает субъектную позицию ученика. Критериями высшего уровня познавательной активности являются сформированные умения самоуправления (самомотивация, самоорганизация, саморегуляция, самоанализ, самоконтроль и самооценка) учебно-познавательной деятельностью, определяющие динамику ее развития. Существует несколько типов познавательной активности старшеклассников, что должен учитывать учитель при работе с детьми. На учителя возлагается большая ответственность за развитие детей. Педагог должен знать особенности каждого ребенка и уметь выбрать правильный подход для работы с детьми.

У старших школьников намечается высокий темп развития интеллектуальной инициативы по отношению к подросткам. Для развития инициативности в процессе обучения следует привлекать дидактические приемы, отражающие субъектную позицию учащегося и направленные на формирование необходимых общепрофессиональных умений. К таким умениям относятся: умение мыслить не по шаблону, умение создавать команду для решения поставленных задач и другие. Развитие умений мыслительных способностей и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу старшеклассников над речью, порождают у них желание облекать свои мысли в более точные и яркие словесные формы, использовать для этой цели афоризмы, выдержки из научных трудов и художественных произведений. Общение, как ведущий вид деятельности, в раннем юношеском возрасте способствует развитию творческого начала и познавательной активности юношей и девушек.

С. Хулуп

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Важную роль при формировании социокультурной компетенции играет проектная деятельность. Активное использование учащимися компьютерных технологий решает сразу несколько задач: во-первых, учащиеся учатся самостоятельно извлекать информацию; во-вторых, они учатся творчески применять полученные знания на практике; кроме того, школьники получают опыт общения при подготовке проекта и умение работать в группе. Результаты работы над проектом могут быть представлены в разных формах: в форме компьютерной презентации, буклета, брошюры и т.п.

Компьютерные презентации могут находить широкое применение на уроках английского языка. Они просто незаменимы при предъявлении страноведческого материала. С помощью презентации можно наглядно, увлекательно и доступно представить страну изучаемого языка, ее историю, географию, природу, искусство, быт и повседневную жизнь народа. Презентации могут быть приготовлены учителем, учащимися, а также быть продуктом их совместной деятельности.

Наблюдения, а также анкетирование учащихся показывают значительное повышение уровня мотивации, что является основой для формирования любой компетенции, в том числе и социокультурной.

Таким образом, педагогический потенциал информационно-коммуникативных технологий способствует достижению определенных целей активизации социокультурности учащихся при обучении иностранному языку: реализации обусловленного информатизацией общества социального заказа; организации самостоятельной работы учащихся; интенсификации всех уровней учебного процесса. Реализация информационно-коммуникативных технологий дает возможность получать информацию учебного характера в готовом виде: в изложении преподавателя (лекция, рассказ, объяснение, беседа), диктора (учебный кинофильм); в результате самостоятельного чтения электронного учебника или учебного пособия; посредством обучающей программы.

Использование средств информационно-коммуникативных технологий в активизации социокультурности учащихся при обучении иностранному языку должно привести к качественному изменению содержания такого обучения. Многообразие ресурсов электронной составляющей обучения иностранному языку предоставляет новые возможности презентации учебного материала в доступной и интересной форме. Реализация потенциала информационно-коммуникативных технологий для качественного обучения иностранному языку, основанного на принципе гибкости и вариативности, позволяет учащимся самостоятельно определять индивидуальную траекторию изучения иностранного языка, тем самым содействуя активизации их социокультурности.

А. Шматкова

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Согласно Постановлению Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» одним из базовых требований в обучении и воспитании в школе считается учет индивидуальных качеств детей. Опора на личность учащихся как психолого-педагогическая проблема подробно освещена в трудах Л. С. Выготского, В. Г. Казанской; современные цели и задачи личностно ориентированного обучения представлены в трудах А. Адлера.

Личностные качества – это комплекс психологических характеристик личности. В педагогической литературе представлен процесс развития личностных качеств, который проходит в три этапа: детский этап – период рождения и младенчества, период самопознания и идентификации, период принятия ответственности. Период раннего полового созревания, в котором основное влияние на личностные качества оказывают сначала врожденные особенности, а потом воспитание и социализация; подростковый этап, в котором решающую роль на формирование личностных качеств оказывает социальная среда. Далее следует период зрелости, в котором нет основного фактора, влияющего на развитие личностных качеств, а сами личностные качества является полностью сформированными, психологическими качествами, которые слабо подвергаются изменениям.

В теоретическую модель формирования личностных качеств старших школьников в образовательном процессе мы включили центральным компонентом их личностные качества. В качестве формирующих факторов в модели выступают: образовательный процесс, личностно ориентированный подход и педагогический коллектив учреждения образования. Эмпирически были выявлены личностные качества учащихся старшего школьного возраста. Так, среди мальчиков-подростков выражены следующие личностные качества: агрессивность, интроверсия, сензитивность, тревожность. Среди девочек-подростков выражены следующие личностные качества: экстраверсия, спонтанность, ригидность, сензитивность и лабильность. Также была выявлена сильная прямая статистическая связь между агрессивностью и тревожностью среди мальчиков; экстраверсивностью и лабильностью среди девочек. На основании вышеизложенного эмпирического исследования отметим, что психологу учреждения образовании, а также педагогам, организуя образовательный процесс, необходимо обращать внимание на снижение уровня тревожности среди старшеклассников. Повышенная тревожность среди мальчиков-подростков в старших классах может свидетельствовать о перегрузке учебным материалом, а учитывая, что тревожность коррелирует с агрессивностью, подобная тенденция будет формировать и развивать в старшеклассниках агрессию в отношении образовательного процесса и мира в целом.

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

А. Горбацевич

ЗООМЕТАФОРА В ФУНКЦИИ ОБРАЩЕНИЯ

Одной из функциональных зон анималистической метафоры в русском языке является использование наименований животных при обращении к человеку с целью выразить испытываемые к нему со стороны говорящего чувства любви, доброго расположения или же негодования и презрения.

В нашем исследовании мы решили обратить внимание на то, как носители русского языка используют названия животных в качестве ласковых обращений и бранных слов.

На апрель 2021 года в исследовании приняли участие 100 человек-носителей русского языка, из которых 67 % составили женщины и 33 % – мужчины. 55 % составили люди в возрасте от 18 до 30 лет, 35 % – от 31 до 45 лет, 10 % – респонденты в возрасте от 46 до 60 лет. В результате анализа поступивших к нам данных были получены следующие результаты.

В качестве ласкового обращения по отношению к мужчине чаще всего упоминались лексемы *кот* (15) и *заяц* (10) и их производные: *котик* (21), *котя* (3), *котенок* (2), *зайчик* (6), *зайка* (4), *зая* (2), *зай* (1).

Зоометафоры *медвежонок*, *мишка*, *ежик*, *мамонтенок* и другие были немногочисленны и объясняются наличием личных ассоциаций респондентов. Еще 35 человек затруднились ответить. Примечательно, что все мужчины, принимавшие участие в опросе, не нашли подходящих ассоциаций.

Для ласкового обращения к женщине самыми частотными оказались образы, номинируемые лексемами *кот* и *заяц* и их производные (*кошка*, *киса*, *котик*, *котейка*, *кошечка*, *котенок*; *зайка*, *зайчик*, *зая*, *зай*), а также лексемами *рыбка* (9) и *рыба* (2), *ласточка* (6). Среди индивидуальных ассоциаций выделим образы, реализованные словами *мышка*, *птичка*, *совушка*, *зЁбра* (именно в таком фонетическом варианте).

По отношению к ребенку в качестве ласкового обращения используется тот же спектр зооморфизмов: *котик, котенок, заяц, зайчик, зайка, рыбка*.

Говоря о бранных словах, по отношению к мужчине наиболее частотным оказалось обращение *козел* – его использовали 57 % респондентов. Также частотны образы барана (15), свиньи (9), собаки (8), осла (7). В качестве ругательств по отношению к женщине респонденты предложили образы овцы (15), козы (13), суки (10), курицы (9), свиньи (7), змеи (6). Среди индивидуальных ассоциаций можно выделить образы гиены, выдры, гадюки, обезьяны.

Большинство участников (78 %) отметили, что не используют названия животных в качестве бранных слов по отношению к детям. Среди оставшихся 22 ответов самым частотным оказался образ поросенка (с уточнением, что

так ребенка называют только если он в чем-то испачкается). Если рассматривать индивидуальные ассоциации, то можно отметить образы мартышки, личинки, чупакабры.

Подводя итог, отметим, что в русском языке есть набор универсальных зоолексем для ласкового обращения к человеку независимо от его пола, в то время как бранные слова часто гендерно специфичны.

Д. Грибанова

ЦВЕТОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Цель данной статьи – выявить особенности репрезентации эмоциональных состояний посредством колоронима *красный* в русском и английском языках. Материалом для исследования послужили данные Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса (British National Corpus).

В результате анализа эмпирического материала мы пришли к следующим выводам. В русском языке красный цвет относится к большему количеству эмоций (26), чем в английском (13). Эмоциональные состояния, связанные с колоронимом *красный*, в обоих языках являются амбивалентными с точки зрения оценки. Так, в русском языке красный цвет связан с такими положительными эмоциями, как *удовольствие, счастье, радость, восторг, задор, восхищение*, и со следующими отрицательными эмоциями: *напряжение, раздражение, негодование, возмущение, злость, гнев, ярость, злоба, неловкость, смущение, стыд, досада, волнение, робость, обида, страх, горечь, бешенство*. В английском языке красный цвет связан преимущественно с отрицательными эмоциями: *annoyance, temper, anger, passion, fury, rage, embarrassment, emotion, indignation, mortification, fear*; положительные эмоции единичны (*excitement*).

В русском языке из негативных эмоций наиболее частотными являются *стыд, смущение, злость*: *Наверное, я покраснел от стыда за обман* (А. Азольский); *Он судорожно сглотнул слюну и покраснел от смущения* (А. Маринина); *Митя даже покраснел от злости и стал бегать по комнате* (Ю. Мамлеев). Среди положительных преобладающим оказалось *удовольствие*: *Мальчик даже слегка покраснел от удовольствия* (Ф. Искандер). В английском языке самыми частотными были такие эмоции, как *embarrassment, emotion, anger*: *Kelly felt her face turn red with embarrassment* (J. London); *‘She’s dead,’ replied Oliver, his face going red with emotion* (Ch. Dickens); *His face bright red with anger* (Ch. Dickens).

Отметим, что в русском языке красный цвет не всегда выражает только одно эмоциональное состояние, встречаются также целые комбинации эмоций, например, *покраснел от гнева и досады, от стыда и восторга, от восторга и смущения, от стыда и досады, от напряжения и злости, от стыда и горечи*. В английском же языке красный цвет призван, как правило, обозначать только одну эмоцию: *red with embarrassment, grew red with passion, turned red with temper*.

Таким образом, в репрезентации эмоциональных состояний посредством колоронима *красный* в русском и английском языках есть как общее, так и отличительное, обусловленные культурными особенностями русских и англичан.

Е. Захарова

РУССКИЕ ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ
(в аспекте обучения русскому языку как иностранному)

Сложность усвоения инофонами русских приставочных глаголов провоцируется: 1) разнообразием русских приставок (*читать – прочитать, вычитать, отчитать, зачитать, перечитать*); 2) новыми значениями образованных приставочным способом глаголов, некоторые из которых могут стать многозначными: *Отчитать – 1. кого. Сделать кому-л. строгое замечание, выговор. О. сотрудников. Отчитал, как мальчишку. О. за невыполнение плана. 2. (что). Закончить чтение чего-л., кончить читать*; 3) появлением «второго несовершенного вида», или второй имперфективации, что провоцирует проблемы правильного употребления приставочного глагола во фразе с учетом его видовой принадлежности: *смотреть – высмотреть – высматр**ива**ть; играть – переиграть – переигр**ыва**ть, выстроить – выстра**ива**ть*; 4) изменением грамматической сочетаемости приставочного глагола, что вызывает ошибки в его распространении (*говорить кому, с кем, о чем,* но *отговорить кого от чего*; *помнить что, о чем*, но *напомнить о чем, кому*).

Основой для исследования стали приставочные русские глаголы, образованные от основ *писать, читать, говорить, сказать, смотреть, глядеть, видеть, слушать, слышать, думать, работать, делать, готовить, жить* и представленные в пособии Е. Р. Ласкаревой «Чистая грамматика». В ходе исследования были выделены следующие типы соответствий: 1) русский приставочный глагол – бесприставочный немецкий глагол: *взглянуть – gucken, заживать – heilen, подделывать – fälschen;* 2) русский приставочный глагол – приставочный немецкий глагол: *рассказывать – erzählen, задумываться – nachdenken, оживать – aufleben;* 3) русский приставочный глагол – описательный перевод: *дочитать – zu Ende lesen, выслушивать – Ohr leihen, подсказывать – einen Tipp geben.*

Соответствия многозначных русских приставочных глаголов могут принадлежать к разным типам перевода, например, *выписывать*: 1) что-либо откуда-либо (цитату из книги) – *ausschreiben* (приставочный); 2) заказать доставку чего-то (газеты) – *abonnieren* (бесприставочный).

Также было выявлено соответствие значений некоторых приставок:

1. *Aus- heraus- / вы*: (а) направленность движения изнутри наружу *(herausschauen – выглядывать*); б) исчерпанность действия *(ausschlafen – выспаться)*; в) изъятие, извлечение, удаление *(ausschreiben – выписывать)*;

2. *über- / про-, пере-* : (а) пропуск, упущение (*übersehen – просмотреть*); б) превышение нормы (*überarbeiten – работать сверхурочно*).

Н. Ивченкова

ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ
(на материале заголовков современной русскоязычной и англоязычной прессы)

Объектом нашего исследования являются заголовки, извлеченные из русскоязычных и англоязычных публицистических текстов.

В результате исследования основных инструментов создания языковой игры (ЯИ) мы пришли к выводу, что в русских заголовках наиболее частотным является прием трансформации прецедентного феномена (*Бедность не порок*), он встретился в 70 заголовках из 100. В 41 заголовке был обнаружен прием созвучия (*Гнут свою линию*), межсловная контаминация (*Ковидло и гречкохайп*) была представлена в 13 заголовках, прием каламбура (*Погрязли в чистоте*) – в 12, омонимия (*Вся из себя ФИФА*) – в 5, неологизация (*Можно ли вместо отчества дать ребенку матчество?*) – в 3, такие приемы ЯИ в русских заголовках, как суффиксация (*Девяток яиц*), префиксация (*Недолитр молока*), субстанцивация (*Как получить карантинные*), словесно-числовая контаминация (*Чи100 в парке*) и визуальная неологизация (*Это ВНЕклассно*) являются наименее употребляемыми.

В английских заголовках чаще всего функционируют такие приемы, как межсловная контаминация (*Lady Gaga dognapping*) – 53 заголовка, и каламбур (*The Morning at Night*) – 30 заголовков. В 7 случаях был выделен прием консонанса (*Ole WON'T splash the cash*), в 5 – прием аллитерации (*Sun, sand, shots*). Наименее продуктивными в английских заголовках оказались такие приемы ЯИ, как суффиксация (*This is not policeable*) и трансформация прецедентного феномена (*Crimes and Punishment*).

В ходе анализа тематики статей в русском языке, в заголовках которых используется ЯИ, мы выделили 12 тематических групп: «Экономика», «Политика», «Медицина», «Право», «Общество», «Спорт», «Образование», «Экология», «Наука и техника», «Искусство», «Культура», «Питание».

В английском языке было выявлено 6 тематических групп: «Экономика», «Медицина», «Право», «Спорт», «Искусство», «Общество». Причем и в русском, и в английском языках ЯИ наиболее продуктивна в заголовках статей, посвященных экономическим и медицинским проблемам, что обусловлено «политизацией» современного общества и настоящей эпидемиологической ситуацией.

В результате анализа частотности функционирования ЯИ на разных языковых уровнях мы получили следующие данные: в русском языке на лексическом уровне ЯИ встретилась в 87 заголовках, в английском – в 32. На словообразовательном уровне в русском языке ЯИ наблюдалась в 21 заголовке, в английском – в 56. На фонетическом уровне в русских заголовках ЯИ была отмечена в 48 случаях, в английских – в 17. И на графическом уровне было выделено 15 случаев использования ЯИ в русских заголовках и 9 – в английских.

Процентное соотношение приемов ЯИ в русских и английских заголовках и их функционирование на разных языковых уровнях привести не удалось. Это связано с тем, что зачастую в одном заголовке используется несколько приемов ЯИ, причем они принадлежат разным языковым уровням.

Д. Климова

ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЭМОЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В рамках исследования нами были отобраны русские фразеологические единицы, значение которых содержит сему ‘чувство, эмоция’. Для анализа семантики эмотивных фразеологизмов мы использовали классификацию Л. Г. Бабенко, которая выявляла исходные эмотивные смыслы и их лексическое выражение в русском языке. Были выделены следующие семантические классы эмотивной лексики:

– эмоциональное состояние: *будто гора с плеч свалилась; быть на седьмом небе; все валиться из рук; как в воду опущенный; не в духе; не находить себе места;*

– становление эмоционального состояния: *брать себя в руки; воспрянуть духом; душа в пятки уходит; облегчать душу; уши вянут.* Отметим, что глаголы в составе фразеологизмов данной группы имеют форму несовершенного вида, то есть указывают на процессуальность действия.

– эмоциональное воздействие: *бросать в лицо; втаптывать в грязь; вымотывать всю душу; вытирать ноги; забрать за живое; подсластить пилюлю;*

– эмоциональное отношение: *встречать, принимать в штыки; вкладывать душу; гладить по голове; курить фимиам; пропеть дифирамбы; поцелуй Иуды*.

Следует обратить внимание на то, что глагольные фразеологизмы классов эмоционального воздействия и отношения требуют после себя распространения падежной формой, называющей объект эмоции: *принимать в штыки* ***кого, что****; курить фимиам* ***кому****; вкладывать душу* ***в кого***.

В аспекте обучения иностранцев русским фразеологизмам, значение которых содержит сему ‘чувство, эмоция’, можно сформулировать следующие методические рекомендации:

1. Предъявлять фразеологические единицы в семантических подгруппах;

2. Внутри семантической подгруппы можно распределять фразеологизмы по таким критериям, как:

а) положительная / отрицательная / нейтральная эмоция;

б) грамматическая структура (глагольные, адвербиальные, субстантивные, междометные, адъективные).

3. Обязательно учитывать грамматические особенности употребления фразеологизма (вид и время глагола, необходимость падежного распространения).

В. Кременевская

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СИТУАЦИИ ЛОКАЛИЗАЦИИ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В китайском языке пространственные отношения номинируются при помощи конструкций с маркерами пространственной ориентации (модификаторами направления). Такие конструкции образуются от односоставных и двусоставных глаголов, следовательно, могут быть двухкомпонентными или трехкомпонентными.

Из текста романа «Мастер и Маргарита» Булгакова Михаила Афанасьевича нами было отобрано и проанализировано 50 предложений. При переводе с русского на китайский структура предложений претерпевает ряд грамматических трансформаций.

В результате обработки данных были выделены:

1. Двухкомпонентные конструкции:
- субъективной ориентации (3);
- объективной ориентации (9);
- субъективной и объективной ориентации (4).

2. Трехкомпонентные конструкции:
- конструкции, совмещающие в себе модификаторы объективной и субъективной ориентации (9).

Также были выделены случаи, в которых: а) глаголы движения заменяются глаголами с более узким значением (15); б) пространственные отношения опущены (4); в) объективный или субъективный модификатор выступает в качестве основного глагола (6).

Обратимся к примеру, в котором представлена двухкомпонентная конструкция с субъективным модификатором: *Пиво привезут к вечеру, – ответила женщина* = “**啤酒**过一会儿才能运来。”妇女回答。В языке оригинала локализуемый объект выражен существительным *пиво*. Локализатор опущен. Пространственные отношения выражены глаголом *везти* в сочетании с префиксом *при* со значением ‘приближение к чему-либо/кому-либо’. В китайском переводе локализуемый объект выражен существительным **啤酒** *pijiu* ‘пиво’. Локализатор опущен. Пространственные отношения выражены глаголом образа действия ***运*** *yun* ‘везти, возить’ и субъективным модификатором ***来*** *lai* ‘к говорящему’.

В результате проведенного нами анализа можно сделать вывод, что, в сравнении с русским языком, китайские глаголы движения не обладают таким же широким спектром значений. Часто русские глаголы движения в переносном значении переводятся в китайский язык при помощи лексем, расширяющих значение, уточняющих характер движения субъекта/объекта.

В. Лесюк

СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ МОДАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Целью данной работы было исследование средств выражения внутрисинтаксической (лексической) модальности в русскоязычном публицистическом тексте. Нами были поставлена задача рассмотреть типологию модусов и средств выражения лексической модальности в публицистике на русском языке и выявить специфику их функционирования в изучаемом типе текстов. Объектом исследования стала категория внутрисинтаксической модальности, а предметом – средства эксплицкации исследуемых модальных смыслов в русскоязычном публицистическом тексте.

Для проведения анализа было отобрано 100 контекстов из публицистических текстов. Материалом для исследования послужили статьи интернет-изданий газет «СБ. Беларусь сегодня» и «Комсомольская правда в Беларуси». Материал отбирался из публикаций за 2019–2020 гг.

Исследование показало, что русскоязычный публицистический текст демонстрирует широкий спектр модусов: мыслительная деятельность / планирование (28 контекстов, например: *Беларусь и Россия* ***готовы*** *поставить точку в нефтяном споре*), возможность / невозможность (18, например: *Иранские ПВО* ***не могли*** *перепутать «боинг» с беспилотником*), долженствование / вынужденность (12, например: *«****Пришлось*** *сидеть дома почти две недели». Гомельчане рассказали, сколько ждали результата теста на коронавирус*), возможность, детерминированная внешними факторами (10, например: *Декрет № 6: как в стране* ***удалось*** *существенно снизить количество преступлений, связанных с наркотиками*), желание / нежелание (9, *В Беллегпроме* ***хотят*** *изучить, по каким правилам работают секонд-хенды*), оценка надежды (8 контекстов, например: *Представитель ВОЗ: «****Надеяться*** *на то, что эпидемия в стране закончится скоро, – не стоит»*), эмоциональное состояние (7 контекстов, например: *Так ли страшен коронавирус и каких болезней на самом деле стоит* ***опасаться*** *россиянам*), решимость (7 контекстов, например: *Но никто* ***не посмел*** *сделать этого*), впечатление (6, *Мне* ***кажется****, что все-таки нефть у нас где-то есть*), разрешение (6 контекстов, например: *Устройство, которое* ***позволяет*** *оплачивать проезд в автобусе с помощью телефона, появилось в Гомеле*), мыслительная деятельность / предположение (5 контекстов, например: *Жители Подборовья* ***предполагают****, что Нина сбежала из дома*), согласие (4 контекстов, например: *Милосердно* ***согласились*** *нас сопровождать.*).

Лексическую модальность в публицистическом тексте объективируют модификаторы со значением долженствования, мыслительной деятельности, желания / нежелания, возможности / невозможности, разрешения, согласия, попытки, эмоциональной оценки. В ходе исследования было выявлено, что самым частотным модальным значением является значение мыслительной деятельности и планирования, тогда как реже всего употребляется значение согласия.

Ли Хунье

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ОРНИТОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (на фоне китайского языка)

Многие орнитонимы, как и зоонимы в целом, имеют метафорические значения. Переносные значения слов в разных языках часто не совпадают, что может привести к сбою в межкультурной коммуникации. Нами были проанализированы метафорические значения 51 орнитонима русского языка и 30 орнитонимов китайского языка. Анализ и сопоставление толкований орнитонимов русского и китайского языков позволил выделить 5 типов соотношения их метафорических значений.

1. В русском языке орнитоним имеет переносное значение, а в китайском языке нет (не зафиксировано в словарях): *дятел* – ‘о человеке, который без конца повторяет одно и то же’; *ворона* – ‘тот, кто упустил свою выгоду, удачу, по рассеянности или недомыслию, не сумел воспользоваться чем-нибудь’.

2. В китайском языке наименование птицы имеет метафорическое значение, а в русском – нет: *寒鸦* (галка) – ‘любящая мать’; *鸳鸯* (утки-мандаринки) –‘муж и жена, супруги, пара’.

3. Орнитоним имеет разные метафорические значения в русском и китайском языках: *жаворонок* – ‘человек, чувствующий себя утром, в первую половину дня бодрее, работоспособнее, чем вечером’, *云雀* (жаворонок) – ‘человек, который хорошо поет’; *воронье* – ‘о людях, стремящихся воспользоваться чем-л., расхищающих что-либо’; *鸦群* (стая ворон) – ‘неорганизованная и недисциплинированная группа людей’.

4. Переносные значения орнитонимов русского и китайского языков не совпадают полностью, но имеют общие семантические компоненты: *ласточка* – ‘ласковое обращение к ребенку, к женщине; вообще упоминание о том, кто дорог, близок, кому сочувствуют’, *燕子* (ласточка) – ‘девушка с хорошей фигурой, изящная, грациозная’. В обоих языках этот орнитоним используется для наименования девушки, которая вызывает положительные эмоции. *Павлин* – ‘о человеке, уделяющем повышенное внимание своей внешности, одежде, держащемся высокомерно, заносчиво’, *孔雀女* (девушка-павлин) – ‘мажорка, избалованная дочь состоятельных родителей’. В обоих значениях присутствует компонент ‘тот, кто любит привлекать внимание’.

5. Метафорические значения русских и китайских орнитонимов совпадают: *сова* – ‘человек, чувствующий себя вечером, ночью бодрее, работоспособнее, чем утром’, *夜猫子* (сова) – ‘полуночник, о человеке, не спящем ночью или поздно ложащемся спать’; *орел* – ‘отважный, сильный и решительный человек’, *鹰* (орел) – ‘храбрый, смелый человек’.

Таким образом, метафорические значения орнитонимов русского и китайского языков имеют национально-культурную специфику, которую следует учитывать в процессе межкультурного общения.

Лю Ян

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДРУЖБЕ
(на примере английской фразеологии)

Концепт «дружба», по мысли С. Г. Воркачева, «покрывает» достаточно большой фрагмент языковой картины мира и, как базовый концепт, отражает ценностные ориентации общества. Представление английского народа о дружеских отношениях в концентрированном виде передается в пословицах.

Во-первых, английские пословицы отражают отношение англичан к дружбе. Безусловно, дружба является ценностью: *Old friends and old wine and old gold are best.* Настоящего друга трудно найти и невозможно забыть: *True friends are hard to find, difficult to leave, impossible to forget. Words are easy like the wind, faithful friends are hard to find.* Однако к совместному времяпровождению англичане относятся двойственно: как к приятному моменту (*It's merry when two friends meet*) и как к краже времени (*Friends are thieves of time*).

Во-вторых, пословицы выявляют принципы, на которых строится дружба. Чтобы иметь верного друга, нужно самому быть настоящим другом (*The only way to have a friend is to be one*), а старые друзья похожи между собой. Для сохранения дружбы необходима дистанция (*A hedge between keeps friendships green*), внимание к другу (*Friendship is a plant which must be often watered*) и понимание ценности проверенных отношений (*Make new friends but keep the old, for one is silver and the other is gold*).

В общении с друзьями человек может быть искренним (*A friend is a person with whom you may be sincere, before him you may think aloud*). Однако друг должен быть терпеливым (*Have patience with friend rather than lose him forever*), справедливым (*Friendship cannot stand always on one side*) и все равно контролировать свои слова (*Better lose a jest than a friend*). После конфликта трудно вернуться к прежним отношениям: *A broken friendship may be soldered, but will never be sound.*

Дружба не предполагает полного доверия. Друг может оказаться опасным врагом, от которого трудно защититься: *An open foe may prove a curse, but a pretended friend is worse.* Англичане видят опасность в том, чтобы слишком быстро становиться друзьями: *Sudden friendship, sure repentance.* Существуют вещи, которые не стоит говорить друзьям; в дружеских отношениях приходится сталкиваться с ложью: *There is falsehood in fellowship.* В дружбе нельзя забывать о собственных интересах: *Love your friend, but look to yourself.* Хорошо, чтобы друг был полезен: *A friend in court is better than a penny in a purse.* ***It's good to have some friends both in heaven and hell.*** Материальное положение влияет на наличие/отсутствие друзей: *Prosperity makes friends, adversity tries them. The rich knows not who is his friend. Rich folk have many friends. When good cheer is lacking, our friends will be packing.*

Таким образом, англичане с осторожностью подходят к сближению с людьми, воспринимают дружбу как ценность, но предпочитают сохранять дистанцию с друзьями.

А. Турончик

МАРКЕРЫ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ: СЕМАНТИКА, ФУНКЦИИ
(на материале китайского языка)

В китайском языке все глаголы движения вне контекста обозначают идею движения вообще. Например: *走 zou* ‘ходить, идти’. Значение направленности для китайского языка является производным. Оно осуществляется при помощи дополнительных средств: маркеров пространственной ориентации.

Маркеры объективной пространственной ориентации обозначают движение в пространстве без учета позиции говорящего. Например: *爬 pa* ‘слезать’ + *下 xia* ‘спустить(ся)’ = *爬下 paxia* ‘слезать’.

К маркерам субъективной пространственной ориентации относят: *来 lai* ‘прийти’, *去 qu* ‘уйти’. Данные глаголы в качестве направительных морфем реализуют лишь одно, долексемное, значение – компонент ‘направление к (*来 lai*) или от (*去 qu*) говорящего или некоего наблюдателя’. В сочетании с простыми направительными морфемами *来 lai* и *去 qu* глагольная основа обозначает способ передвижения. Например, *回 hui* ‘вернуться’ с *来 lai* значит ‘вернуться к говорящему’, а с *去 qu* – ‘вернуться от говорящего’. В сложном направительном компоненте первая направительная морфема выполняет функцию локатива или указывает на направление.

В ходе проведенного исследования было установлено, что, попадая в нестандартную типовую ситуацию, маркеры пространственной ориентации *起来 qilai, 下来 xialai, 出来 chulai, 下去 xiaqu, 过来 guolai* каузируют деривационные процессы не только в семантическом, но и в грамматическом значении основы-глагола, добавляя значения: результативности, продолжительности, возобновления ранее прерванного действия, начала действия, узнавания, возврата, прятанья, завершения действия. Также некоторые маркеры, соединяясь с прилагательными добавляют значение процессуальности признака: маркеры *出来 chulai, 下来 xialai*.

Так как лексико-семантические и грамматические значения глаголов китайского языка полностью раскрываются лишь в сочетании с прочими элементами в составе различных конструкций, для выявления деривационных механизмов и ответа на вопрос о закономерностях этих процессов в конструкциях с маркерами пространственной ориентации, установления моделей, необходимо детальное изучение семантики слов, глубокий анализ сложной многоаспектной семантической структуры компонентов конструкций.

Круглый стол
«ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»

О. Горбач

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФЕНОМЕН

Бесспорной является актуальность проблемы поиска способов и средств педагогической поддержки развития творческих способностей у подростков.

О. С. Газман обосновал педагогическую поддержку как особую сферу педагогической деятельности по самостановлению и самоопределению ребенка. Главное правило педагогической поддержки: дать возможность ребенку преодолеть очередное препятствие, развивая при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, веру в себя, способность на принимать самостоятельные решения. Поддержать можно лишь то, что уже есть в наличии, но развито на недостаточном уровне – самостоятельность ученика. Автор выделил четыре ее тактики: *защита, помощь, содействие и взаимодействие*, варьируя которыми педагог оказывает реальную поддержку подростку. Данные тактики выполняют такие функции, как профилактика и коррекция проблемных ситуаций, развитие способности управлять проблемой, переводя ее в предмет деятельности (О. С. Газман, 1997).

Педагогический смысл поддержки более адекватно отражается в двух подходах к ее определению – широком и узком. Широкая интерпретация связывается с созданием благоприятных условий, безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития детей, раскрытия и реализации их внутренних сил, формирования способности к самостоятельным действиям и свободному выбору. Узкий смысл ассоциируется с помощью педагога, его содействием в разрешении проблем, связанных с учением, общением, здоровьем, самоопределением.

В содержании педагогической поддержки следует выделить две *функции*: *мотивационная* предполагает опору на интерес, расширение информационного и деятельностного поля, активизацию потребности в саморазвитии, расширение возможности самостоятельного выбора, где педагог поддерживает мотивацию познания, помогая сделать ее инструментом самоанализа и саморазвития личности; *методическая* функция ‘отвечает’ за свободное владение педагогом разнообразием средств и форм деятельности (умение заинтересовать ученика, дать возможность проявить себя, своевременно оказать ему помощь, создать благоприятную психологическую обстановку).

В нашем понимании, педагогическая поддержка – это профессиональная деятельность педагога, направленная на оказание своевременной помощи обучающимся в решении их личностных проблем, связанных с физическим

и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, с развитием их личностных свойств и качеств и профессиональным самоопределением. Мы рассматриваем педагогическую поддержку как ‘взращивание’ умственных и физических сил ученика, его таланта. Педагогическая поддержка призвана способствовать гармоничному, природосообразному и самостоятельному развитию школьника на основе общечеловеческих, нравственных и культурных норм и ценностей.

В. Горничар

СУЩНОСТЬ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, ЕЕ НАЗНАЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В широком смысле под *учебной самостоятельной работой* понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся по заданиям учителя, но без его непосредственного участия.

Учебная самостоятельная работа – вид познавательной деятельности, предполагающий определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах: от постановки цели/проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с диалектическим переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, с постоянной трансформацией руководящей функции педагогического управления в сторону ее перехода в форму ориентации и коррекции с постепенной передачей всех функций обучающемуся (П. И. Пидкасистый, 2004).

Характер заданий и уровень активности ученика при выполнении заданий бывают различными – от репродуктивных до творческих, полусамостоятельных до полностью самостоятельных. В этом случае под учебной самостоятельной понимают целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом и коррегируемую им по процессу и результатам деятельности работу. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, предполагает активную мыслительную деятельность по решению познавательных задач различного уровня сложности, ведения записей, осмысления и запоминания учебной информации, владения способами рефлективной деятельности, самодисциплину, ответственность, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Она является значимым фактором теоретической и практической подготовки учащихся к самостоятельности в целом, фор-мирует у них систему знаний, умений и навыков, личностных качеств (И. А. Зимняя, 2011).

При грамотной и систематической организации учебной самостоятельной работы в сочетании с самостоятельной домашней работой у обучающихся вырабатываются устойчивые навыки самостоятельной работы. В результа-

те для выполнения примерно одинаковых по объему и степени трудности работ учащиеся затрачивают значительно меньше времени по сравнению с учащимися тех классов, где самостоятельная работа проводится нерегулярно. Это позволяет постепенно наращивать темпы изучения учебного материала, планировать и выполнять исследовательские и творческие задания (В. И. Загвязинский, 1998).

Эффективность учебной самостоятельной работы зависит от многих факторов: содержания и сложности ее задач, руководства со стороны учителя, уровня знаний и уровня общего развития обучающихся, их мотивов и установок, способов и приемов учебной деятельности, от осознания ее целей и способов, осознания самого себя как личности, которая сама направляет, организует и контролирует процесс учения. Ученик, обладающий навыками самостоятельной работы, активнее и глубже усваивает учебный материал, лучше подготовлен к самообразованию и продолжению учебы (И. Ф. Харламов, 2002).

Е. Козаченко

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ПУТЬ К ДОСТИЖЕНИЮ ГАРМОНИИ

Формирование здорового образа жизни – важнейшая задача образования. Здоровый образ жизни предполагает мероприятия, совокупность условий и обстоятельств, направленных на улучшение здоровья школьника, профилактику заболеваний. Здоровый образ жизни – это перечень правил, соблюдение которых позволит максимально сохранить и укрепить здоровье, как физическое, так и психическое (И. К. Запорожченко, 2013).

Исследователями выделены составляющие здорового образа жизни: умеренное и сбалансированное питание, достаточная двигательная активность в течение всего дня, отказ от вредных привычек (курения, употребления алкоголя и наркотиков), соблюдение режима дня (четкое определение времени на учебу / работу, занятия по интересам, на сон, отдых), личная гигиена, умение контролировать собственные эмоции, безопасное поведение в школе, дома, на улице, в общественных местах, предотвращение травм, отравлений и чрезвычайных ситуаций (И. И. Соковня-Семенова, Л. К. Юковчиц, 2011).

Для эффективного оздоровления и профилактики заболеваний необходимо тренировать и совершенствовать у себя такое ценное качество, как выносливость в сочетании с закаливанием и другими составляющими здорового образа жизни, что обеспечит растущему организму надежный щит от многих болезней. Широко известны различные способы закаливания – от воздушных

ванн до налива холодной воды. Ходьба босиком – прекрасное средство закаливания. Зимнее плавание – высшая форма закаливания. Для ее достижения человек должен пройти все этапы закалки. Эффективность закалки возрастает с использованием специальных температурных эффектов и процедур. Основные принципы их правильного применения должны быть известны всем: последовательность и согласованность; учет индивидуальных особенностей, состояния здоровья и эмоциональных реакций на процедуру (Н. Н. Колесов, 2001).

Путь к достижению человеком гармонии в жизни, в том числе, лежит через систематическое выполнение физических упражнений. Регулярные физические нагрузки, рационально интегрированные в режим труда и отдыха, не только способствуют укреплению здоровья, но и значительно повышают эффективность производственной деятельности. Физические упражнения окажут положительное влияние, если во время тренировки будут соблюдаться определенные правила. Необходимо следить за состоянием здоровья – это необходимо для того, чтобы избежать нанесения вреда самому себе, выполняя физические упражнения. При заболеваниях сердечно-сосудистой системы упражнения, требующие значительного напряжения, могут привести к ухудшению работы сердца. При заболеваниях дыхательных путей рекомендуются только общие физические упражнения. Не делайте упражнений при выраженном сердцебиении, головокружении, головной боли и т.д. Не следует заниматься физическими упражнениями сразу после болезни. Нужно выдержать определенный период, чтобы функции организма восстановились – только тогда физические упражнения будут полезны (А. И. Кучма, 2009).

Д. Кульбицкая

ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ *ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ*

Творческая активность является важнейшим аспектом творческой уникальности человека. Природа творческой активности, ее детерминация и проявление в творчестве – предмет научных дискуссий и практических поисков.

Творческая активность ученика есть устойчивое личностное качество, проявляющееся в готовности ученика к творческой учебно-познавательной деятельности. Творческая активность проявляется тогда, когда ученики побуждаются не инструкциями, а сформированными внутренними мотивами (Е. С. Рапацевич, 2005). При этом важно помнить, что любое личностное качество существует лишь в контексте целостной личности, в системе ее мо-

тивов и отношений к действительности. Устойчивость качества возникает, когда ребенок испытывает потребность в том поведении, которое составляет основу данного качества, когда это поведение выступает для него как образец, как идеал, к которому он стремиться (И. Л. Божович, 2001).

По В. И. Андрееву, творческая активность – сложное интегральное образование, включающее творческость (способность создавать новое), готовность к творческой деятельности (мотивированность к творческой деятельности) и наличие определенных умений (навыки исследовательской деятельности). К мотивационным особенностям творчества относят: интерес к творчеству, желание открывать новое и устанавливать закономерности. Деятельностная составляющая рассматривается с позиции таких показателей, как умение сформулировать проблему, найти способ ее решения, преобразовывать окружающую действительность (В. И. Андреев, 2011).

Исследователь Н. Ф. Нефедьева, опираясь на теоретический анализ философских и психолого-педагогических исследований, делает вывод, что творческая активность – это форма познания окружающего мира, способ собственного самовыражения, когда личность осваивает теоретический опыт, становящийся затем основой саморазвития, а также форма усвоения социального опыта, способствующая усвоению человеком сложных явлений и взаимосвязей окружающего мира, отношений людей, формированию положительной Я-концепции. Творческая активность ведет к самопознанию, самоактуализации и творческому самовыражению (Н. Ф. Нефедьева, 2008).

По мнению исследователей, творческая активность как компонент индивидуальности выступает по отношению к индивидуальности в различных ипостасях: и как элемент, и как свойство, присущее ей, и как решающее условие ее становления и проявления. Такая многогранность свидетельствует об огромной важности данного понятия. Без творческой активности невозможно представить формирование яркой индивидуальности, полномасштабного самоосуществления человека. Творческая активность должна проявляться не только в каком-то одном виде деятельности, но и затрагивать жизнедеятельность человека в целом (Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов, 2002).

А. Курницкая

СПОСОБЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Б. М. Теплов трактует творческие способности как определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одну личность от другой, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у нее запасу знаний и умений, а обусловливают легкость и быстроту их приобретения (Б. М. Теплов, 1994). Согласно Л. А. Большаковой, творческие способности –

сложное личное качество, отражающее способность человека к творчеству в разных сферах жизнедеятельности и позволяющее достичь уровня творческой самореализации. Это высокая степень целеустремленности, интеллектуальной активности и познавательной самодеятельности личности (Л. А. Большакова, 2015).

По В. И. Андрееву, творческие способности – это синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности. Творческие способности обеспечивают успешность в творческих видах деятельности, в которых создаются новые предметы материальной и духовной культуры, осуществляются новые идеи, открытия, изобретения (В. И. Андреев, 2003).

К творческим исследователи относят: способность к вариативности, способность к гипотетичности в процессе решения задач, способность к импровизации в различных ситуациях, способность к переносу (Г. И. Вергелес, А. И. Раев, 2008).

Творческие способности динамичны, подвижны, их необходимо развивать, постоянно стимулировать, что составляет важнейшую зад-ачу образования; этот процесс должен пронизывать все этапы возрастного развития ученика, пробуждать инициативу, стремление к новизне и самосовершенствованию, потребность в самовыражении, уверенность в себе (И. П. Волков, 2009).

В качестве наиболее распространенных способов стимулирования творческих способностей обучающихся исследователи выделяют следующие: обеспечение благоприятной атмосферы; доброжелательность со стороны учителя, его отказ от критики в адрес ребенка; обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности; поощрение высказывания оригинальных идей; обеспечение возможностей для практики; использование личного примера творческого подхода к решению проблем; предоставление детям возможности активно задавать вопросы (В. Н. Дружинин, 1997).

Творческие способности реализуются в широком диапазоне видов учебно-познавательной деятельности и обеспечивают успешность в самых разнообразных областях. Развитие творческих способностей как устойчивых характеристик и психических свойств личности возможно при развитии во взаимосвязи когнитивного, волевого, эмоционального и поведенческого компонентов способностей. От их развития зависит творческий потенциал общества, а формирование творческой личности приобретает сегодня и теоретический, и практический смысл (Л. П. Гимпель, 2017).

Е. Майборода

СУЩНОСТЬ И ПРИРОДА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Способности определяют как индивидуально-психологические свойства личности, которые реализуются специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения какой-либо деятельности (игровой, учебной, трудовой) (В. Н. Дружинин, 2008).

С точки зрения А. Н. Леонтьева, творческие способности – это результат овладения человеком системой знаний, умений и навыков, способами умственной деятельности, необходимыми для его успешного участия в том или другом виде творчества (А. Н. Леонтьев, 2000).

Согласно В. И. Андрееву, творческие способности – синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обусловливающих уровень ее результативности. Автор указывает на сформированность у личности высокого уровня развития мотивационно-творческой активности и творческой направленности (интерес, любознательность, стремление к новизне, преобразованиям, самосовершенствованию), без которых не может быть развитых творческих способностей (В. И. Андреев, 2008).

С. Медник интерпретирует творческие способности как умение и готовность преодолевать стереотипы и продуцировать большое количество ассоциаций (С. Медник, 1987).

По А. Г. Маклакову, творческие способности – специальные способности, определяющие успех творческой деятельности (А. Г. Маклаков, 2008).

С. А. Валахович трактует творческие способности как совокупность качеств и особенностей индивидуума, характеризующих степень их соответствия критериям определенного типа творческой деятельности и обусловливающих уровень ее результативности (С. А. Валахович, 2003).

А. Н. Лук к творческим способностям личности относит следующие: способность видеть проблему там, где ее не видят другие; способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним; способность применить умения и навыки, приобретенные при решении одной задачи, для решения других; способность легко ассоциировать отдаленные понятия; способность памяти выдавать необходимую информацию в нужную минуту; гибкость мышления; способность выбрать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки; способность включать новые сведения в уже имеющиеся системы знаний; способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией; легкость генерирования идей; творческое воображение; способность к совершенствованию первоначального замысла (А. Н. Лук, 1998).

Мы склонны рассматривать творческие способности как индивидуальные особенности личности, которые обеспечивают активность протекания у нее мыслительных процессов и продуктивность выполнения различных видов творческой деятельности.

О. Мудрая

ВОЗРАСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Система ценностей трактуется исследователями как совокупность сложившихся у людей мнений о значении в их жизни вещей и явлений, встречаемых в природе и обществе, т.е. тех социальных установок, на которые опирается человек при выборе своих решений (В. А. Караковский, 2002).

Важнейшим этапом формирования системы ценностей является подростковый возраст (11–15 лет), что соответствует V–IX годам обучения. Подростковый возраст – это период повышенной активности, значительного роста энергии и одновременно повышенной утомляемости, некоторого снижения работоспособности. В течение этого периода происходит своеобразный переход от детского состояния к взрослому, от незрелости к зрелости. В психическом развитии подростков наблюдаются качественные изменения, которые касаются разных сторон личности подростка и проявляются в его поведении посредством ряда признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию (В. М. Смирнов, 2000).

Подростковый возраст является важным и одновременно сложным этапом развития и становления личности человека, формирования его характера. В подростковом возрасте характер постепенно стабилизируется, становится устойчивым, нарастает способность управлять своим поведением. Однако в связи с особенностями физиологического развития существует обычная для подросткового возраста повышенная возбудимость, которая в соединении с бурной энергией и активностью при недостаточной выдержке нередко приводит к нежелательным поступкам, нарушениям дисциплины.

В социальном плане подростковый возраст является периодом подготовки к роли взрослого (работника, семьянина). Ведущими новообразованиями подросткового возраста являются: чувство взрослости, способность к анализу и самоанализу, интерес к философским проблемам (И. В. Дубровина, 2004). Продолжается процесс формирования и развития самосознания подростка. В отличие от предыдущих возрастных этапов, он меняет свою ориентацию и становится направленным на осознание человеком своих личностных особенностей. В подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений (Л. Р. Мадорский, А. З. Зак, 2011).

В подростковом возрасте именно система ценностей выступает ориентиром деятельности подростка и позволяет ему оценивать окружающий мир в плане добра и зла, правды или лжи, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого (В. Г. Казанская, 2008).

Ю. Ровба

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Термин *среда* появился в отечественной педагогике в 1920-е годы. В педагогическом аспекте *среда* понимается как окружение человека, условия, оказывающие влияние на развитие личности, при которых он взаимодействует с этим окружением. Г. Ю. Беляев трактует данное понятие с педагогической точки зрения, понимая под образовательной средой «учебно-воспитательную среду конкретного образовательного учреждения, моделируемую педагогической деятельностью педагогов-предметников и управленческого персонала учреждения» (Г. Ю. Беляев, 2007).

В настоящее время в науке сложилась целостная концепция образовательной среды, основу которой составляет ее развивающий характер. Такая среда обеспечивает возможности как для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей, так и для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет ее развивающий психолого-педагогический потенциал. Под развивающей образовательной средой понимается среда, способная обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (В. А. Ясвин, 1997).

Развивающая образовательная среда – особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, предоставляющее максимум возможных индивидуально-творческих траекторий для саморазвития всех включенных в нее субъектов (С. А. Смирнов, 2011).

Согласно исследованиям Л. Н. Седовой, развивающая образовательная среда базируется на трех основных параметрах, значимых для процесса становления личности.

Во-первых, отметим параметр целеполагания – становление нового понимания цели воспитания, направленного на гармоничное развитие личности. Это ведет к пониманию развивающей образовательной среды как специально организованного педагогического пространства, предоставляющего каждому субъекту широкий простор для оптимального развития и адекватной самореализации разных видов активности как базового основания личности.

Второй параметр осмысления развивающей образовательной среды как педагогического явления, выступающего условием становления личности, связан с современными поисками в области нового содержания образования.

Третий параметр в рассмотрении развивающей образовательной среды с позиций педагогической науки определяется поиском результативных способов и методов формирования познавательной активности. В этой связи требуют специального осмысления технологии создания развивающей среды в рамках различных типов образовательных учреждений, равно как и технологии создания специальных педагогических ситуаций, позволяющих стимулировать развитие обучающегося (Л. Н. Седова, 2000).

М. Семашко

ОБОБЩЕННЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Если *обобщение* – это процесс перехода от единичного к общему и от менее общего к более общему знанию, то *обобщенные знания* – это переход на более высокую ступень абстракции путем выявления общих признаков (свойств, уровней развития) предметов рассматриваемой области, что влечет за собой появление новых научных понятий, законов, теорий. Для большей четкости мы употребляем понятие *обобщенные знания* не только в его более строгом, узком значении, но во всей совокупности знаний, получаемых учащимися в процессе изучения предмета и обучения в целом (С. А. Суровикина, 2006).

Обобщенные знания – это знания из совокупности учебных дисциплин, образующие целостную систему, которая имеет междисциплинарную структуру. Целями выделения обобщенных знаний являются преодоление предметной разобщенности обучения, активизация познавательной деятельности, формирование в сознании обучаемых системы взаимосвязанных знаний, развитие элементов творчества. Для учащихся важно умение отбирать и привлекать нужные знания. Формирование обобщенных знаний требует не только обобщенного изучения теоретического материала, но и целенаправленной системы упражнений, отражающих специфику материала и особенности этапа его усвоения (В. В. Давыдов, 1996).

Также обобщенные умения – это умения, обладающие свойством широкого переноса; это умения, которые учащиеся могут использовать при решении широкого круга задач, не только в рамках одного предмета, при изучении которого осуществлялось формирование данного умения, но и на уроках по другим предметам при решении соответствующих учебных задач, а также в практической деятельности. Наибольшую ценность приобретают обобщенные познавательные умения, которые вооружают школьников универсаль-

ными способами освоения действительности. Это умения анализировать, синтезировать, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи и другие. Независимость их структуры от того содержания, на котором совершается умственная задача, выступает решающим условием, обеспечивающим широкий перенос этих умений на различное содержание и в различные ситуации (В. В. Краевский, А. В. Усова, 1998).

Овладение обобщенными умениями позволяет значительно ускорить процесс обучения, сэкономить учебное время для решения сложных, творческих задач. Обобщенные умения обеспечивают в процессе обучения более быстрые темпы и лучшее усвоение учащимися учебной информации, овладение способами учебной деятельности (С. Л. Фокина, 2007).

К числу важнейших обобщенных знаний и умений относят способность самостоятельно работать с учебной литературой, добывать необходимые знания из различных источников информации, вести наблюдения, измерительные и графические умения. Они являются общими для всех учебных предметов и необходимы школьникам с целью успешного включения в активную познавательную деятельность, самообразования (Е. П. Тонконогая, 2005).

К. Статковская

ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПОНЯТИЕ

Творческим личностям обычно свойственно дивергентное мышление. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего (Ж. Годфруа, 2004). Дивергентное (многомерное, многовариантное, альтернативное) мышление является противоположностью линейного мышления. Для него характерно отсутствие жесткой связи между явлениями, причинами и их следствиями. Дивергентное мышление, расходящееся мышление (мышление в различных направлениях) предполагает несколько или множество ответов на один вопрос (К. В. Дрязгунов, 2002).

Дж. Гилфорд считает дивергентное, «веерообразное» мышление ядром способности к творчеству, когда человек не концентрируется на каком-то одном способе решения, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям: например, выдвигает сразу несколько нетривиальных гипотез и по ходу решения быстро переключается с проверки одной на другую. Дивергентное мышление автор определяет как «тип мышления, идущего в различных направлениях», результатом которого выступают варьирование путей решения проблемы, неожиданные выводы и «открытия». Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой творческой способности. Особенность конечного мыслительного продукта, получаемого с помощью дивергентного мышления, –

разнообразие возможных ответов. Конечный мыслительный продукт полностью не определяется данной информацией. Дивергентное мышление действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок (Дж. Гилфорд, 1965).

Дивергентное мышление, по мнению Р. Немова, служит средством порождения оригинальных творческих идей. Оно допускает существование нескольких вариантов ответов на один и тот же вопрос (Р. Немов, 2014).

Процесс дивергентного мышления идет следующим образом: есть проблема, и мыслительный поиск следует как бы в разных направлениях семантического пространства, отталкиваясь от содержания проблемы. Дивергентное мышление – это как бы боковое, периферическое мышление, мышление «около проблемы» (С. А. Медник, 1969).

Утверждая, что большинство наших решений проблем в ежедневной жизни включают дивергентное мышление, а в образовательной практике делается упор на обучение студентов тому, как найти общепринятые ответы, Дж. Гилфорд призывает уделить больше внимания развитию дивергентного мышления и быть толерантным к его результатам (Д. Б. Богоявленская, 2006).

Дивергентное мышление возникает на основе имеющихся у человека системы знаний, высокого уровня развития всех мыслительных действий и операций, целенаправленной и систематической работы в процессе обучения, самообразования и саморазвития.

Д. Трофимова

ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Экскурсия – это форма организации учебно-воспитательного процесса путем выхода обучающихся к месту расположения каких-либо объектов (природных и исторических мест, сельскохозяйственных и производственных предприятий, архитектурных памятников) и непосредственного ознакомления с ними, где обучающиеся воспринимают и усваивают информацию, приобретают опыт взаимодействия с окружающей средой, положительные впечатления и эмоции (Л. П. Гимпель, 2014).

Благоприятные условия для эстетического воспитания младших школьников позволяет создать экскурсионная деятельность, ее активное включение в воспитательный процесс. Цель экскурсионной деятельности – изучение культурного наследия страны, ее истории и достопримечательностей (памятников истории, архитектуры, искусства; природных и этнических особенностей). Экскурсионная деятельность как нельзя лучше способствует знакомству с белорусской культурой в разных ее аспектах: живопись, музыка, литература, памятники архитектуры и истории (Б. В. Емельянов, 2007).

Экскурсионная деятельность направлена на: знакомство с историей родного края через посещение музеев, памятников истории и архитектуры, исторических маршрутов; приобщение к культурному художественному

наследию через посещение театров, галерей и выставок, музыкальных праздников и фестивалей; знакомство с традициями и декоративно-прикладным искусством, народным творчеством (Л. И. Боровиков, 2002).

Экскурсионная деятельность способствует развитию высших духовных и патриотических чувств, оказывает огромное эмоциональное воздействие на формирующуюся личность. Активное участие младших школьников в экскурсионной деятельности в конечном итоге направлено на формирование привлекательного имиджа Беларуси.

Эстетическое воспитание через экскурсионную деятельность формирует у школьников эстетические представления и понятия на основе чувственного освоения образов, а также в результате многократных переживаний в процессе эстетического восприятия объектов и явлений окружающей действительности и произведений искусства. У воспитанников формируются эстетические знания, эмоции и чувства, потребности и интересы, эстетический вкус и способность к творческой деятельности.

Включать воспитанников в экскурсионную деятельность надо начинать с начальной школы, так как младшие школьники очень эмоциональны в силу своих психологических и возрастных особенностей. Главная задача педагога на данном этапе – стимулировать любознательность и поддерживать интерес к знакомству с духовной культурой и, в конечном итоге, воспитывать потребность в духовном освоении культуры. Работа в этом направлении должна быть систематичной, регулярной и постоянной.

Е. Якубовская

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Рефлексивные умения – это осознанные действия, операции, самоотношения, воплощающееся в способности личности объективно анализировать внутренний мир, собственные индивидуальные свойства, свою учебную деятельность, поведение в целом. С помощью развитых интеллектуальных, коммуникативных, кооперативных рефлексивных умений можно не только управлять собственной деятельностью, но и создавать условия для самообразования и самовоспитания (И. Н. Семёнов, 2007).

Если рефлексия – это обращение личности на себя, способность личности к анализу своих качеств и деятельности, а умения – это система осознанных действий, направленных на достижение какой-либо цели, то под рефлексивными умениями будем понимать систему осознанных действий и операций, направленных на понимание, осмысление и оценку субъектом собственного «я», своей деятельности и поведения (Г. П. Щедровицкий, 1991).

Исследователи единодушны в мнении, что *процесс обучения является важнейщим средством развития рефлексивных умений младших школьников.* Для развития рефлексивных умений используют задания двух типов:

1) задания с явной направленностью на рефлексию, условия которых определяет единственный способ их решения. Выполнение заданий такого типа приводит к значительному накоплению рефлексивных операций, не развивая рефлексивной инициативности и самостоятельности самих детей в выборе способов решения задания; 2) задания со скрытой направленностью на рефлексию, среди которых выделяют задания с недостатком данных, где отсутствуют одно или несколько данных, необходимых для решения задач, а также задания с избытком данных, в которых количество сходных данных больше, чем необходимо для решения задачи (В. В. Давыдов, 1997).

При планировании уроков учитель должен понимать, над какими рефлексивными умениями нужно работать тому или иному ребенку и, соответственно, через какие ситуации коммуникации он должен пройти, как в них действовать, чему научиться. Принципиально меняется и содержание деятельности учителя в учебном процессе. Педагог не столько объясняет предметный материал, сколько создает и отслеживает ситуации взаимодействия между учащимися, планирует с каждым учащимся его деятельность в учебном процессе, является организатором коммуникации, а также ситуативной и плановой (регулярной) рефлексии (А. С. Шаров, 2001).

Выделяют два уровня сформированности рефлексивных умений: *базовый* – сознательный перенос изученных способов деятельности в новые условия; *высокий* – самоопределение в ситуации (учебной, производственной, повседневной), системность в определении задач и планировании деятельности, ее общественно-ценностный анализ и корректировка. Высшим критерием сформированности рефлексивных умений младших школьников является реализация творческого потенциала в процессе обучения (А. В. Карпов, 2004).

Круглый стол
«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЕДИНИЦ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ»

А. Буевич

ПРОИЗНЕСЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ТЕЛЕНОВОСТЯХ

Имена собственные в лексической системе любого языка образуют уникальную подсистему. В отличие от нарицательного имени, которое прежде всего призвано обозначать некоторое множество похожих предметов, имя собственное служит для того, чтобы выделить какой-то предмет или явление из ряда ему подобных. Другими словами, нарицательное имя выполняет функцию классифицирующей номинации, в то время как имя собственное выполняет функцию индивидуализирующей номинации. Референтами имени собственного могут быть люди, животные, учреждения, компании, географические и астрономические объекты, корабли и другие самые разнообразные предметы. К именам собственным можно причислить также названия книг, фильмов и других произведений искусства.

Имена собственные можно встретить в любой сфере, отрасли, в различных функциональных стилях. Они выступают в качестве объекта межъязыкового и межкультурного заимствования. Их присутствие неотъемлемо в теленовостном дискурсе.

Как правило, имена собственные транскрибируются – принцип фонетического подобия или транслитерируются – принцип графического подобия. Особенность имен и названий, в отличие от многих заимствованных иностранных слов, состоит в том, что при передаче их на другом языке они в основном сохраняют свой первоначальный звуковой облик. Недостаток прямого графического переноса в том, что носители языка перевода могут неправильно определить то, как правильно произносится иноязычное имя. Также при переносе имени в неизменной форме, зачастую носители принимающего языка применяют к иноязычному имени свои правила чтения, что приводит к искаженному произношению такого имени.

Внутренние законы ритмики принимающего языка могут привести к переносу ударения в имени собственном на другой слог: так это слово будет звучать более естественно, привычно для носителей данного языка. Таким образом, употребление в речи чужеродных слов всегда сопряжено с их фонетической модификацией. Во французских именах собственных в теленовостном дискурсе отмечаются следующие тенденции: 1) перемещение ударения на последний слог в именах, где ударение находится в другом месте в исходном языке; 2) систематическое падение глухого глоттального фрикативного согласного [h]; 3) замена увулярной фрикативной согласной [ʁ] всех / r /; 4) модификация гласных и согласных, чуждых французскому языку; 5) влияние орфографии имен собственных на исходном языке на французское произношение.

П. Зеленко

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВА И ВОСПРИЯТИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ БЕЛОРУСАМИ

Восприятие звучащей речи – это сложный многоуровневый процесс. Лингвисты чаще всего выделяют три уровня восприятия речи: сенсорное, перцептивное и смысловое. Первый, как правило, соотносится со звуковым уровнем, второй – с словесным и третий – с текстовым. Последний уровень, то есть смысловой, является неотъемлемым условием восприятия речи. Все уровни взаимодействуют друг с другом и опираются на смысловой уровень. В реальном психологическом процессе все уровни восприятия действуют в тесном единстве. Слушающий не только улавливает предлагаемую информацию, но и определенным образом меняет ее, модифицируя воспринятый материал в форму, более удобную для хранения в памяти. Трудность процесса восприятия обуславливается целым рядом факторов: объективных и субъективных. Под объективными понимают сам предмет восприятия – речевое сообщение – сложное логическое и смысловое образование. В качестве субъективных факторов выступают психологические особенности восприятия речи слушателем.

При изучении иностранного языка вне языковой среды происходит интерференция родного языка в отношении иностранного. Это проявляется на всех языковых уровнях – фонетическом, лексическом и грамматическом. На интересующем нас фонетическом уровне интерференция наблюдается в артикуляторном, акустическом и перцептивном аспектах. Одна и та же акустическая информация может получать различную перцептивную интерпретацию в зависимости от того, на каком этапе развития в определенном языке находится индивид.

Наиболее модифицируемым акустическим параметром у белорусов, изучающих французский язык, является длительность. Отмечается более низкий темп реализации по сравнению с речью носителей языка и нарушение иерархии длительности слогов.

В условиях недостаточно сформированной перцептивной базы французского языка у белорусов в безударном слоге имеет место сокращение перцептивной длительности вследствие преобладания явлений выпадения гласных и согласных звуков, перцептивных субституций звонких согласных сонантами, замен щелевых согласных по способу образования смычными, явлений делабиализации и деназализации гласных.

В ударном слоге имеет место увеличение перцептивной длительности слога в результате частых вставок как гласных, так и согласных звуков, замен звонких согласных глухими, смычных по способу образования щелевыми, лабиализации и назализации гласных. Отмечается чувствительность слушающих к распределению выделенности в ритмической структуре, при этом перцептивные модификации ритмически выделенных слогов отличаются от трансформаций ритмически невыделенных слогов.

П. Зелковская

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ТЕЛЕНОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

Словарный состав любого языка состоит из исконной лексики и заимствований. Под *заимствованиями* следует понимать сам процесс заимствования, а также элементы чужого языка фонетического, морфемного, лексического, синтаксического и семантического уровней, перенесенные из языка-донора в язык-рецептор в результате языковых контактов. На процесс заимствования оказывают влияние различные экстралингвистические, внутрилингвистические и социально-психологические причины. По принадлежности языкового элемента к определенному ярусу заимствования подразделяют на фонетические, морфологические, лексические, синтаксические и семантические. Исходя из связи предмета и его названия, выделяют заимствование предметов и их номинаций, заимствование номинаций без предметов, заимствование предметов без номинаций, офранцуживание названий, офранцуживание предмета. Критерий единства формы и содержания языкового знака позволяет выделить интегральные, смешанные, ложные заимствования и кальки. По степени ассимиляции заимствований различают полностью ассимилированную лексику, варваризмы и экзотизмы.

Исследование источника происхождения заимствований в современных французских новостных выпусках показало, что больше всего заимствованных слов приходит в новостной дискурс из английского языка. Заимствуются слова из итальянского, испанского, арабского, немецкого, португальского, корейского, русского, китайского, вьетнамского, шведского, чешского, греческого, турецкого и японского языков. Но их количество в несколько раз меньше количества заимствований из английского языка. Тенденции заимствования различаются в зависимости от тематической направленности рубрик. Наибольшее распространение иноязычная лексика имеет в рубрике «Социальные новости», а также в рубриках «Спорт» и «Культура».

Большинство заимствованных слов в теленовостях представлено именами существительными. Глаголы и имена прилагательные заимствуются реже. Имеет место заимствование наречий. При проведении анализа тенденций преемственности форм и содержания языкового знака в языке-источнике и языке-рецепторе было установлено, что большинство иноязычных слов представляют собой интегральные заимствования. Смешанных заимствований было выделено в два раза меньше. Ложные заимствования и кальки образуют самую малочисленную часть. Интегральные заимствования преобладают практически во всех тематических группах. Исключением являются рубрики «Туризм» и «Экология», где интегральных заимствований представлено в 1,5–2 раза меньше. Основными сферами распространения варваризмов являются туризм, мода, экология и спорт. Больше всего лексически освоенных заимствований в рубриках «Политика», «Экология», «Социальные новости». Экзотизмы характерны для рубрики «Кулинария».

А. Кардзіс

ЗНЕШНАСЦЬ АСОБЫ ПРАЗ ПРЫЗМУ ГЕНДАРНЫХ АДНОСІН Ў ФРАНЦУЗСКАЙ І БЕЛАРУСКАЙ ФРАЗЕАЛОГІІ

Як вядома, фразеалагізмы любой мовы нясуць у сабе ўсю шырыню народнай думкі. Дадзены матэрыял, як нішто іншае, яскрава рэпрэзентуе стэрэатыпы гендарнасці, закладзеныя ва ўнутранай форме фразеалагічных адзінак. Гендарныя канцэпты «мужчына» і «жанчына» ў французскай і беларускай мовах маюць вызначальныя адрозненні ў колькасці і семантыка-паняційным змесце, па-рознаму ацэньваючы мадэлі паводзін мужчыны і жанчыны ў адпаведнасці з гендарнай ідэнтычнасцю. Гэта абумоўлена ментальна-культурнымі і нацыянальна-гістарычнымі асаблівасцямі развіцця, зафіксаванымі ў мове і свядомасці гэтых народаў, а таксама традыцыйным размеркаваннем гендарных роляў у соцыуме і тымі ўяўленнямі аб маскуліннасці і феміністычнасці, якія дамінуюць у дадзеным грамадстве.

Праводзячы параўнанне вобразаў мужчыны ў французскай і беларускай культурах, адлюстраваных ў фразеалогіі, можна падкрэсліць іх супярэчнасць. Так, прыгажосць мужчыны ў французскай традыцыі і яе каштоўнасць не супадаюць з гэтымі якасцямі ў беларускай традыцыі, дзе мужчынская прыгажосць, хутчэй, негатыўная якасць: *beau comme Apollon, beau comme un Adonis, beau Brummel*. Вобраз мужчыны ва фразеалогіі берускай мовы мае грубыя рысы аблічча, якія адначасова дэманструюць сілу. Мужчына ў беларускай культуры не атаясамліваецца са слабасцю і мяккасцю, г.зн. с жаночымі якасцямі: *цётка ў портках.* У адрозненні ад жанчын мужчынам не даруецца неахайнасць, баязлівасць, эгаізм, дурасць: *плецены сундук, чорт з рагамі.*

У французскіх фразеалагічных адзінках, якія ўжываюцца пры апісанні знешнасці, вобраз французанкі паўстае як вобраз жанчыны, адзетай з густам, дзелавой, вытанчанай і прыгожай: *un beau brin de fille*. У сваю чаргу беларуская жанчына была прадстаўлена як гасцінная гаспадыня і маці. Яна ўмее прыгатаваць ежу з усяго, што ёсць побач. Прыгажосць беларускай жанчыны – у яе блакітных вачах і грацыі: *пісаная прыгажуня*. Агульным з’яўляецца тое, што фразеалагічныя адзінкі ў французскай і беларускай мовах, якія характарызуюць узрост жанчыны, маюць аднолькавую негатыўную афарбоўку: *vieille patraque / старая калоша.* Стэрэатыпныя ўяўленні аб мужчынскіх і жаночых якасцях паказваюць фразеалагізмы, якія апісваюць целасклад жанчыны: *гром-баба / pie-grièche.*

Аналіз фразеалогіі выбраных моў дазваляе асэнсаваць асаблівасці светапогляду французаў і беларусаў, а таксама адносін грамадства да сацыяльнага статусу мужчыны і жанчыны. Падобны разгляд моўнага матэрыялу дае магчымасць растлумачыць тыя асаблівасці гендарнага падзелу, якія засвойваюцца на ўзроўні падсвядомасці і прыхаваны ў семантыцы фразеалагізмаў, а таксама зразумець зрухі ў асэнсаванні гендару як сацыяльнай з’явы з цягам часу.

М. Коляда

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕКЛАМЫ СТРОИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ТОВАРОВ ДЛЯ ДОМА В СЕТИ ИНСТАГРАМ

Социальные сети являются важным инструментом современного маркетинга. Среди соцсетей стоит обратить внимание на Инстаграм как на быстро растущий и набирающий популярность сервис для обмена фотографиями и видеозаписями.

Центральной составляющей в структуре сети Инстаграм является пост. Главным элементом поста является изображение или видеозапись. Этот элемент сопровождаются подписями, которые представляют собой свободно создаваемые авторские тексты. Неотъемлемой частью гипертекстовой среды Инстаграм-блога является хештег, представляющий собой ключевое слово, словосочетание или фразу. Хештегом может быть название бренда или фраза, которая с ним ассоциируется, или местоположение магазина.

Подбор лексики для создания рекламного поста является ответственным процессом. Каждое слово, входящее в текст рекламы, должно быть предельно точным, весомым и обоснованным. При составлении такого текста автор обязательно должен учитывать целевую аудиторию. Исследуемая реклама направлена не столько на узкого специалиста, сколько на широкого потребителя.

В рекламных текстах широко используется специальная лексика. Такой выбор обуславливается тематикой: для того чтобы прорекламировать строительные материалы и товары для дома, авторы активно используют строительную терминологию: *un rouleau adhésif, une double denture, copieur de contour*.

Наряду со специальной лексикой в подобных текстах употребляется оценочная лексика, с помощью которой авторы рекламных текстов выделяют привлекательные качества рекламируемого товара, подчеркивая его уникальность. Например, *une salle de bain aussi belle que sécurisante, notre modèle Dune dans cette superbe réalisation…*

Для того чтобы обратиться к воображению адресата, авторы рекламных сообщений используют метафоры, метонимии, эпитеты, сравнения, анафоры, каламбуры, аллитерации: *plongez dans cet océan de bleu, rester à la maison et voir la vie en bleu*.

Таким образом, анализ лексических особенностей рекламных текстов строительных материалов и товаров для дома свидетельствует о том, что в подобных постах авторы активно используют самые разнообразные лексические средства, которые направлены на создание положительной эмоциональной картины, на привлечение внимания целевой аудитории и формирование представления о товаре.

М. Кулагина

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЭМОЦИИ «ВОЗМУЩЕНИЕ» («INDIGNATION») ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире, насыщенном постоянно происходящими событиями, сфера эмоций не может оставаться незамеченной. Как известно, лингвисты уделяют большое внимание изучению фундаментальных эмоций, в то время как возмущение, обида, благодарность, не входящие в ряд базовых эмоций, остаются до конца не изученными, в частности различные способы их выражения в языке.

Данное душевное состояние тесно связано с такими эмоциями, как ярость, гнев, презрение.

Эмоция «возмущение» в разных русских толковых и этимологических словарях определяется практически одинаково. «Возмущение» толкуется как *крайнее недовольство, негодование, гнев*.

В толковом французском словаре Le Petit Robert приводятся еще и причины, по которым может быть вызвано возмущение: *indignation – sentiment de colère que soulève une action qui heurte la conscience morale, le sentiment de la justice* (p. 1347).

Выделив «возмущение» из ряда других отрицательных эмоций, перейдем к идентификации именного и глагольного лексико-семантического поля выражения данной эмоции.

В словарях синонимов в качестве синонимической доминанты выделяются в русском языке *гнев*, во французском *colère*. Анализ словарных дефиниций лексемы *indignation* позволил сделать вывод о том, что она представляет собой выражение внешнего проявления гнева и злости (*colère et méchanceté*).

Для идентификации лексико-семантического поля «Indignation» во французском языке из различных словарей методом сплошной выборки было выделено 16 существительных и 22 глагола. В группу существительных вошли слова, связанные по семантике со словом *indignation*. Это существительные *mécontentement*, *colère, révolte, agressivité, écoeurement, tollé, fureur, rage*, *scandale, emportement, dégoût, révulsion, outrage, courroux, aversion, ressentiment*. Существительное *indignation* имеет статус иерархически ведущего слова. Сема *indignation* присутствует у существительных *mécontentement, tollé*, *scandale*, *révolte*. В структуре имен *colère, fureur, emportement, rage, couroux, ressentiment*, *exasperation, agressivité* присутствует семантический компонент *colère* и прослеживается *caractère agressif*. Существительные *écoeurement*, *dégoût*, *révulsion, aversion* объединяются на основе компонента *dégoût* и несколько удалены от гиперонима.

Глагольное семантическое поле основывается на тех же иерархических принципах, что и именное. Были выделены следующие глаголы: *s`indigner, se révolter, se scandaliser*, *protester*, *tonner*, *rouspéter, vitupérer, s`insurger, maugréer, murmurer, crier, fulminer, s`emporter, se fâcher, s`irriter, se hérisser,*

rogner, maronner, maudire, pester, gronder, grogner. В наибольшей близости к гипериониму *s`indigner (être indigné*) находятся глаголы *se révolter u se scandaliser* в своем значении *s`indigner* (*Elle s`est scandalisée que personne n`ait protesté*). Заметим, что частота использования выделенных лексических единиц в литературных текстах подтверждает выстроенную иерархию.

А. Мурашко

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА УГРОЗЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В процессе общения говорящий, выбирая ту или иную жанровую форму для реализации своего коммуникативного намерения, руководствуется определенным мотивом, который является неотъемлемой частью порождения речи, так как мы понимаем не речь и даже не замысел, а то, ради чего наш собеседник выражает ту или иную мысль, то есть мотив.

Мотив угрозы – заставить адресата подчиниться воле говорящего и выполнить действие, идущее вразрез с его (адресата) интересами. При употреблении угрозы говорящий создает особое коммуникативно-прагматическое пространство (контекст), которое характеризуется определенными признаками. Используя угрозу, говорящий стремится добиться от слушающего выполнения определенных требований, воздействуя на его поступки.

Среди языковых средств, «особо чувствительными» к конфликтному компоненту оказываются лексико-семантическая и грамматическая системы. Ядром речевого акта (РА) угрозы является глагол. В большинстве своем агрессивные намерения адресанта выражаются глаголами нанесения удара, глаголами удаления объекта, глаголами повреждения объекта, глаголами отрицательного воздействия на объект и глаголами влияния: *blesser, se débarasser de, dévisser la tête, licencier etc.*

Грамматическими маркерами угрозы являются особые синтаксические конструкции. Наиболее частотны синтаксические конструкции с условным компонентом. Существуют высказывания, где отсутствует одна из двух частей: высказывания без вербализации предполагаемого действия и высказывания без условной части.

Наиболее убедительным лексическим сигналом конфликтности РА угрозы является употребление грубой/нецензурной лексики, прежде всего как орудия понижения социального статуса адресата. Достаточно обидным способом унижения собеседника являются сравнения с животным для номинации частей человеческого тела. Также довольно часто в адрес оппонента звучат деструктивные пожелания.

Таким образом, РА угрозы представляет собой определенный сценарий, за которым закрепляется стандартный набор способов действий, их последовательность в развитии коммуникативного события. Угроза, как и всякая иная форма РА, обладает собственным репертуаром языковых средств, сигнализирующих о целях и интенциях коммуникантов.

С. Пронина

ПРОСОДИЯ ПОДГОТОВЛЕННОЙ И СПОНТАННОЙ РЕЧИ У НОСИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И ИНОСТРАНЦЕВ

Характеристики неподготовленности и подготовленности речи выступают в качестве наиважнейшего критерия для фоностилистического варьирования. При этом спонтанная речь, как правило, реализуется неполным произносительным стилем. Подготовленность речи приводит к реализациям полного произносительного стиля.

Спонтанная речь определяется как речь, порождаемая одновременно с формированием мысли. В отличие от нее, подготовленная речь представляет собой продукт предварительного обдумывания, планируемый и репетируемый заранее. Спонтанная речь ориентирована на поддержание контакта со слушающим и выражение говорящим своих чувств и оценок. Важнейшим предназначением подготовленной речи является эмоциональное или интеллектуальное воздействие на аудиторию.

Среди просодических характеристик, наиболее ярко дифференцирующих подготовленную и спонтанную речь, выступают темпоральные, акцентные и мелодические признаки. Помимо просодических особенностей спонтанная и подготовленная речь отличаются лексически, грамматически и стилистически.

Стилистическая вариативность единиц просодического уровня, привлекшая к себе внимание фонетистов позже, чем изменения, происходящие на сегментном уровне, является недостаточно изученной до настоящего времени. Ее всестороннее исследование осложняется тремя обстоятельствами. Во-первых, тем, что просодический компонент является комплексным и включает в себя акцентную, ритмическую, темпоральную, мелодическую и тембровую составляющие. Во-вторых, тем фактом, что изучение просодии началось сравнительно недавно, и каждый ее компонент требует тщательного рассмотрения. В-третьих, просодические составляющие обнаруживают большую вариативность в различных языках, осложняя тем самым выделение универсальных языковых черт.

В среднем скорость артикуляции носителя языка как в спонтанной, так и в подготовленной речи опережает скорость артикуляции русскоязычных испытуемых минимум на 1 слог в секунду. Были выявлены различия в самоперебивах. У носителя языка самоперебив всегда осуществлялся на уровне слова, а у иностранцев на уровне фразы. Наблюдаются отличия в мелодическом оформлении терминального тона. В спонтанной речи терминальный тон носителя языка не опускался вниз, выражая тем самым заинтересованность, в то время как у русскоговорящих испытуемых терминальный тон опускался вниз.

Эксперимент показал, что у носителя языка в спонтанной речи присутствует эмоциональная выделенность, которая сопровождается резким изменением тона. У неносителей языка присутствует подобное явление, однако оно вызвано переносом белорусского акцентного эха на французскую речь, и не носит эмоционального характера.

М. Радецкая

МОДАЛЬНОСТЬ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ИНДИКАТИВА В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Категория модальности – это универсальная лингвистическая категория, которая отражает отношение высказывания к действительности и к мнению говорящего.

Выделяют два типа модальности: объективную и субъективную. Первая понимается как отношение содержания высказывания к действительности в плане реальности, нереальности или желательности. Вторая – как отношение говорящего к содержанию высказывания или оценке говорящим события, представленного в высказывании.

Среди средств выражения субъективной модальности выделяют модальные слова и модальные частицы, модальные, перформативные глаголы и глаголы/фразы, а также специальные синтаксические структуры вроде «теговых вопросов» в английском языке. Средствами выражения объективной модальности в языках сравнения являются категория наклонения и категория времени. Как в английском, так и во французском языках объективная модальность представлена противопоставлением форм синтаксического изъявительного наклонения формам ирреальных синтаксических наклонений (побудительное, условное, сослагательное).

В исследуемых языках изъявительное наклонение выражает реальное действие, которое полностью актуализированно и дифференцированно во времени, – настоящее, прошедшее или будущее. Однако некоторые временные формы, помимо своего основного назначения (обозначение реального времени), могут выражать в определенных контекстах несвойственные им значения. Речь идет о модальной транспозиции временных форм глагола. Так, в языках сравнения форма простого будущего времени Future Simple/Futur simple может выражать просьбу, приказ, обещание, предупреждение, предположение и др. Ср.: ***Will*** *you* ***be quiet****, please* ‘Не могли бы вы промолчать?’ – просьба; *Vous* ***voudrez*** *bien apporter cet article demain* ‘Принесите эту статью завтра’– приказ; *If you eat too much of that curry, you’****ll get*** *a stomachache* ‘Если вы съедите слишком много этого карри, у вас заболит живот’– предупреждение и *Voilà quelqu’un qui lui ressemble, ce* ***sera*** *son frère aîné* ‘Это, должно быть, его старший брат’ – предположение.

Кроме того английские временные формы Present Continuous и Past Continuous могут выражать недовольство, раздражение по отношению к привычному действию в предложениях с наречиями типа *always* ‘всегда’, *constantly* ‘постоянно’: *But you* ***are always giving*** *her the preference* ‘Но ты всегда отдаешь предпочтение ей’, а французское время Futur immédiat может выражать также приказ и совет: *Tu* ***vas donner*** *des explications pour justifier ton absence* ‘Ты будешь объясняться, чтобы оправдать свое отсутствие’.

Таким образом, временные формы изъявительного наклонения могут участвовать в выражении как объективной, так и субъективной модальности.

А. Рощенко

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Восклицательные предложения являются одним из важнейших способов передачи эмоционально-оценочного отношения говорящего к действительности, которое, помимо экспрессивной интонации и использования эмотивной лексики, в ряде случаев может получать в высказывании особое структурно-грамматическое выражение. Именно таким случаям на материале английского и французского языков и было посвящено наше исследование. Результаты анализа позволили выявить много общих структурных черт, что обусловлено аналитизмом обоих языков.

Так, в обоих языках широко представлены односоставные и двусоставные предложения с экскламаторами[1] качественной оценки в значении ‘какой’ и ‘как’: *Quelle pitié! – What a pity!* ‘Какая жалость!’. *What strange ideas he has! – Quelles étranges idées il a!* ‘Какие у него странные идеи!’. Однако только в английском языке экскламатор *как* используется в односоставных предложениях: *How wonderful!* ‘Как чудесно!’. В свою очередь во французском языке экскламатор с данным значением представлен пятью разновидностями: *combien* (высокий стиль), *comme, que* (нейтральный стиль), *ce que, qu’est-ce que* (разговорный стиль). Ср.: *How pretty she is! – Combien elle est jolie! / Comme elle elle est jolie! Qu’elle est jolie! / Ce qu’elle est jolie! Qu’est-ce qu’elle est jolie!* ‘Как она хороша!’. И только во французских двусоставных предложениях допускается инверсия подлежащего. Ср.: *Quelle jolie femme est ta mère! – What a pretty woman your mother is!* ‘Какая красивая женщина твоя мать!’.

Что касается экскламатора количественной оценки в значении ‘сколько’, в английском языке, в отличие от французского, он используется только в односоставных предложениях: *How many mistakes! – Combien de / Que de fautes!* ‘Сколько ошибок!’. Во французских двусоставных предложениях данный экскламатор представлен тремя разновидностями (в зависимости от регистра общения): *Combien d’ennemis vous avez!* (выс.) *Que d’ennemis vous avez!* (нейтр.) *Ce que vous avez d’ennemis!* (разг.) ‘Сколько у вас врагов!’.

В обоих языках для выражения эмоционального отношения говорящего к сообщаемому используется инверсия подлежащего и глагола-связки *быть*: *Es-tu fou!* ‘Ты с ума сошел!’ *Am I hungry!* ‘Ну и голоден же я!’. В начальную позицию также выносят предикатив, несущий основную эмфатическую нагрузку, при этом экспрессивность высказывания может усиливаться за счет эллипсиса глагола-связки: *Nice-looking woman, aunt Ann! Jolie femme, tante Anne!* ‘Симпатичная женщина, тетушка Анна!’.

[1] *Экскламаторами* принято называть специальные показатели высокой степени качественной и количественной оценки, в роли которых обычно выступают вопросительные слова и конструкции во вторичной функции. При этом в восклицательных предложениях, в отличие от вопроса, как правило, сохраняется прямой порядок слов.

В. Сечко

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В центре нашего внимания – семантика глагольных форм будущего времени во французском и английском языках и их функционирование в художественном тексте.

Категория будущего времени является наиболее субъективной среди всех времен. Оно обладает более сложной структурой, чем прошлое и настоящее и представлено не в каждом языке. По сравнению с прошедшим и настоящим грамматическое будущее является в английском и французском языках более поздним образованием.

Изначально будущее время передавалось формами настоящего, именно поэтому и в английском, и французском языках формы настоящего времени Présent/Present традиционно могут выражать будущее время.

Однако чаще всего для описания действий и событий, которые произойдут в будущем, оба языка используют время Future simple/Futur simple. Французское и английское будущее – это формы модального происхождения. Они развивались из переосмысления образований, обозначавших желательность, долженствование или возможность, и на завершающем этапе прошли через процедуру грамматикализации.

В современной французском языке Futur Simple – это синтетическая глагольная форма, она образуется при помощи специальных окончаний, добавляемых к инфинитиву глагола. В английском языке грамматическое время Future Simple – это аналитическая глагольная форма, которая образуется с помощью вспомогательных глаголов *will* (первонач. – ‘хочу’) и *shall* (первонач. – ‘должен’).

В анализируемых языках грамматическая форма простого будущего времени употребляется для обозначения вероятного действия в будущем; действия возможного в неопределенном будущем и в определенном будущем, на которое указывает наречие времени; неизбежного действия в будущем в силу сложившихся обстоятельств; действия возможного при определенных обстоятельствах; а также эта форма может передавать решимость и обещание говорящего.

Помимо этих значений форма футурума может употребляться *во французском языке* как вежливая форма при обращении, *для обозначения последующих неизбежных событий в прошлом в историческом тексте,* в значении императива – выражение просьбы, пожелания, приказа, а также для передачи различных *модальных оттенков;* в английском языке – для выражения намерения, предложения, просьбы, уверенных прогнозов, предсказаний.

Первичный сопоставительный анализ функционирования форм простого будущего времени во французском и английском художественных текстах указывает на их схожесть в семантическом плане, что можно объяснить принадлежностью исследуемых языков к одной семье языков – индоевропейской.

П. Сташинский

СПОРТИВНЫЙ РЕПОРТАЖ НА ФРАНЦУЗСКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

Использование спортивной терминологии – отличительная черта спортивного комментатора. Можно понять язык футболистов и спортивных журналистов, только погрузившись в атмосферу спорта. Анализ частотной спортивной лексики, использованной в экспериментальном материале, выявил, что 65 % спортивных текстов составили имена существительные. Этот факт имеет несколько объяснений: спортивные тексты изобилуют назывными предложениями, например: *Un petit effort* ! ... *Oui* ! ... ! *But*! … *Перадача і ўдар сходу*! *Перадача ў штрафную*! *Юсіпец дастаў мяч*! *А зараз Раманчанка з мячом*! *Перадача ў цэнтар*!

Более половины проанализированных существительных (57 %) можно объединить в группу с общей семой ‘момент игры’. Это имена существительные *but*, *ballon*, *coup*, *moment*, *pied*, *jambe*, *ігракі*, *сапернік*, *варатар*, *абаронца*, *нападаючы*. Следует заметить, что в речи комментатора каждое из этих имен существительных включает семы, связанные с описанием игры. Например: *Il va marquer* ! *But* ! *Fantastique tir du numéro 12*! *Il avaient peut être la possibilité de donner ce ballon. C’est la bonne distance. Ça a été touché*. *Перадача ў цэнтар*! *Перадача з правага боку*!

Существительные с семами ‘роли игроков’ и ‘локализация в пространстве и времени’ занимают примерно одинаковое место. С одной стороны, это имена существительные *équipe*, *défenseur*, *joueur*, *gardien*, *arbitre*; а с другой, – *jeu*, *partie*, *surface*, *terrain*. Например: *Les deux équipes sont à égalité alors qu’il ne reste plus que deux minutes de jeu* или *Il entre sur la surface de réparation*, или *Le défenseur jamaïcain avec ses petits extérieurs et le plat du pied félicité par tous les joueurs de l’équipe*.

Вопреки нашим ожиданиям, существительные с семами ‘правила игры’ и ‘снаряжение’ являются наименее частотными во французском спортивном дискурсе. Семой ‘правила игры’ объединяются существительные *faute*, *score*, *penalty*. При описании снаряжения чаще встречается слово *maillot* или включается сема ‘цвет майки’. Например: *Le score est actuellement de 0 à 0, une minute trente avant la fin des prolongations* или *Un à zéro pour les Bleus*! *La trajectoire magnifique dans un moment tellement dur, tellement difficile pour*

les Bleus ! Судя по последним примерам, можно утверждать, что сема ‘снаряжение’ во французском спортивном дискурсе часто включает значение ‘игрок той или иной команды’, носящий определенный цвет формы.

Таким образом, французский и белорусский комментарии изобилуют существительными, с различными семами. Общими являются семы: ‘момент игры’, ‘роли игроков’, ‘локализация в пространстве’ и ‘правила игры’. Также в обоих комментариях присутствуют глаголы с семами движения. Существенной разницей является то, что в белорусских спортивных репортажах присутствует описание зрителей, а у французов – снаряжения, в частности форма спортсменов.

Е. Тимощенко

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ РАССКАЗОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Специфика стиля детской литературы проявляется в выборе средств художественной выразительности. Правила построения произведения, адресованного ребенку, обусловлены возрастными возможностями восприятия текста читателем. По мере совершенствования техники чтения стиль произведений усложняется, открывая все разнообразие языка и приобщая ребенка к литературе как искусству слова.

В произведениях, адресованных детям младшего школьного возраста, важная роль отведена изобразительно-выразительным средствам языка – фигурам речи и тропам. В исследуемых рассказах на французском языке были выявлены следующие стилистические приемы.

1. Эпитеты, дающие информацию о качестве, цвете, форме или размере предмета: *un mauvais caractère* ‘плохой характер’, *une mangue salée* ‘соленое манго’, *une robe bleue* ‘синее платье’ и др.

2. Сравнения, основанные на сопоставлении одного явления или понятия с другим, уже знакомым ребенку: *Vaïmiti secoue la tête comme une noix de coco qui va tomber* ‘Ваимити качает головой, словно кокос, который вот-вот упадет’ и др.

3. Олицетворение, которое служит для создания ярких и выразительных образов, а также для усиления передаваемых мыслей и чувств: *les mots s’envolent, se mélangent et s’entrechoquent* ‘слова разлетаются, смешиваются и сталкиваются’ и др.

4. Метафора употребляется редко, так как ребенок не всегда может найти сходства предметов или явлений по признаку, на котором основывается данный стилистический прием. При этом предмет должен быть хорошо знакомым ребенку. Так, в одном из рассказов используется метафора *les grands dents* ‘большие зубы’ для обозначения расчески.

5. Метонимия, употребляемая для переноса наименования с одного предмета на другой на основе смежности: *la classe fond en la regardant* ‘класс тает, глядя на нее’; *la classe a ri de Bob* ‘класс посмеялся над Бобом’ и др.

В ходе проведенного анализа случаев употребления слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами выявлено не было. Такое положение дел может объясняться культурными особенностями французского сообщества, которые проявляются в «нежелании растить инфантильное поколение, не готовое к трудностям реальной жизни». При этом стоит отметить, что во французских рассказах допускается употребление лексем разговорного стиля: *frimer* ‘выпендриваться’, *se ficher* ‘наплевать’, *se chamailler* ‘ругаться из-за пустяков’, *papoter* ‘болтать’ и др.

Таким образом, в исследуемых художественных произведениях отмечается преобладание таких стилистических средств художественной выразительности, которые обеспечивают зрительное представление ситуации и апелляцию к образам представляющих ее предметов, что связано с наглядно-образным типом мышления детей младшего школьного возраста.

У. Тихонюк

РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В РАЗВИТИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Все преобразования, которые происходят в обществе, непременно отражаются в его языке. Французский язык не стал исключением: под влиянием исторических событий изменились его грамматическая организация и лексический состав. Определенную роль в этом процессе сыграли заимствования из английского и немецкого языков.

В решении проблемы заполнения лексических лакун заимствования представляют собой один из возможных способов.

Так, английские лексемы пополнили такие сферы французского языка, как культура, спорт, туризм, эстрадная музыка, кулинария, мода, бытовая техника, экономика, менеджмент и информационные технологии: *baby* ‘малыш’, *blogueur* ‘блогер’, *car* ‘машина’, *dressing-room* ‘примерочная’, *football* ‘футбол’, *happy end* ‘счастливый конец’, *jeans* ‘джинсы’, *jogging* ‘бег’, *parking* ‘парковка’, *pop star* ‘поп-звезда’, *singer* ‘певец’, *site* ‘сайт’ и др.

Наибольшее количество английских заимствований прослеживается в разговорном языке французской молодежи*:* *blague* ‘шутка’, *déjanter* ‘сходить с ума’, *gonfler* ‘выводить из себя’, *info* ‘информация’, *non-stop* ‘без остановки’, *promo* ‘продвижение’, *prof* ‘преподаватель’, *ramener* ‘вернуть’, *rajouter* ‘добавить’, *rigoler* ‘веселиться’, *yes* ‘да’ и др.

Количество немецких заимствований в литературном французском языке менее значительно. Их можно разделить на следующие группы:

– профессиональные термины (*ersatz* ‘суррогат’, *valse* ‘вальс’, *zigzag* ‘зигзаг’ и др.);

– бытовая лексика (*chope* ‘пивная кружка’, *harmonica* ‘губная гармошка’, *nouille* ‘лапша’, *rosse* ‘кляча’, *trinquer* ‘поднимать тост’, *vasistas* ‘форточка’, *vermouth* ‘вермут’ и др.);

– слова, обозначающие цвета (*blanc* ‘белый’, *gris* ‘серый’, *bleu* ‘синий’, *brun* ‘коричневый’ и др.);

– имена собственные (*Albert* ‘Альберт’, *Bernard* ‘Бернар’ и др.).

Следует отметить, что в данном случае речь идет о заимствованиях с высокой степенью ассимиляции: носитель французского языка не всегда определяет эти лексемы как иностранные. Так, например, несмотря на наличие непривычного сочетания звуков *ts* в заимствованном из немецкого языка глаголе *poutser* ‘чистить’, с грамматической точки зрения данная лексема имеет все признаки глагола первой группы спряжения, что позволяет ей полноправно функционировать наряду с исконными словами в швейцарском варианте французского языка.

Таким образом, очевидно, что заимствования из английского и немецкого языков играют немаловажную роль в развитии французского языка, пополняя не только словарный состав его литературной формы, но и территориальных вариантов.

А. Ходос

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ
(на материале интернет-ресурсов)

Социальная реклама – вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям. В настоящее время эффективным средством распространения социальной рекламы является Интернет.

Социальная реклама выступает индикатором наиболее острых социальных проблем в конкретном обществе и государстве, т.е. отражает культурные особенности, национальные ценности и проблемы, которые актуальны для нации. Так, во французских социальных видеороликах отражаются следующие актуальные проблемы: пандемия коронавируса, безопасность на дороге, насилие, курение, защита животных, профилактика и лечение болезней.

Текст социальной рекламы не только раскрывает основное содержание рекламного послания, но и обладает воздействующей силой, целью которого является получение от реципиента определенной реакции. Именно поэтому в социальной рекламе встречаются разнообразные лингвистические средства.

Для французских социальных роликов характерно употребление глагола в форме l'Impératif, т.к. он обладает воздействующей силой при обращении к реципиенту; в форме le Conditionel, которая передает невозможность изменения событий и сожаление говорящего по поводу того, что он сделал или не успел сделать; в форме le Future immédiat и le Futur simple – для того, чтобы показать ситуацию сразу в двух временных точках (в настоящем / прошлом и будущем). Наречия времени *avant, maintenant, en arrière, au début ... puis, aujourd'hui ... demain* выражают противопоставление прошлого и будущего. Местоимения *chacun, tous, tout, nous* и наречие *ensemble* апеллируют к общности и призывают адресата к совместному действию; количественные числительные в виде апелляции к статистике способствует рациональному воздействию на реципиента. Лексика ограниченного употребления – молодежный сленг, ритуальная лексика (характерно для определенного обряда или ритуала – свадьба, судебное заседание), которые используются для привлечения внимания реципиента, а также подчеркивают общность адресата и адресанта, что придает социальной рекламе определенное метафорическое значение.

Построение видеоряда французской социальной рекламы имеет свои отличительные особенности: использование игры времени (выстраивание одних и тех же кадров в обратном порядке) и демонстрация двух альтернативных реальностей (настоящего и возможных вариантов будущего).

Таким образом, французская социальная реклама представляет собой креолизованный текст, в котором культурные и национальные особенности передаются на вербальном и визуальном уровне. Гармоничное сочетание метафоричности, образности и высокой степени эмоциональности видеоряда является отличительной чертой французской социальной рекламы.

А. Шпакова

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ (ACCORD) ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В формировании речевого взаимодействия концепт согласия занимает центральное место и считается фундаментальной коммуникативной категорией. В толковом словаре С. И. Ожегова понятие *согласие* определяется как «разрешение, утвердительный ответ на просьбу; единомыслие, общность точек зрения». Словарь французского языка Le Petit Robert предлагает следующее толкование согласия (accord): *l'état qui résulte d'une communauté ou d'une conformité de pensées, de sentiments*. Отличительной чертой художественного текста является использование стилистических приемов, которые добавляют повествованию яркость и образность. Для выражения согласия авторы применяют такие стилистические способы, как эмоционально-окрашенные слова:

– Veux-tu que je t'accompagne? – Ты хочешь, чтобы я тебя проводил?

– ***Ça serait super,*** *répondit-elle.* ***– Было бы здорово,*** *ответила она.*

• риторический вопрос:

– As-tu vraiment apprécié ce genre de musique? – Тебе действительно нравится этот музыкальный жанр?

– Mais oui, ***comment on peut ne pas aimer ça?*** *– Конечно,* ***как можно его не любить?***

• лексический повтор:

– Oublions tout cela, voulez-vous? – Давай забудем обо всем, ладно?

– ***Bien sûr, bien sûr****, dit-il.* ***– Конечно, конечно****, сказал он.*

• гипербола:

– Tu veux venir au bal avec moi? – Ты хочешь пойти со мной на бал?

– Oui, ***mille fois oui! – Да, тысячу раз да!***

• сравнение:

– Tu crois vraiment qu'elle en est capable? – Ты правда думаешь, что она на это способна?

– Sans doute, ***elle est rusée comme un renard.*** *– Несомненно,* ***она хитрая, как лиса.***

• устойчивое выражение:

– Débouche le champagne, mon chéri! – Открой шампанское, мой дорогой!

– A vos ordres, Majesté! *–* ***Как скажете, Ваше Величество!***

Неполный анализ стилистических средств для выражения согласия показал, что с целью усиления экспрессивности чаще всего используются эмоционально-окрашенные слова, риторический вопрос, лексический повтор.

Роль стилистических приемов имеет огромное значение, поскольку они усиливают эмоциональное воздействие речи, привлекают внимание читателя к высказыванию, позволяют описывать дополнительные оттенки отношения говорящего к чему-либо в коммуникативной ситуации.

К. Шыман

СРОДКІ ПЕРАДАЧЫ ЗНАЧЭННЯЎ ФРАНЦУЗСКАГА ЧАСТКОВАГА АРТЫКЛЯ НА БЕЛАРУСКУЮ МОВУ

Ужо на працягу доўгага часу частковы артыкль у французскай мове з'яўляецца прадметам пільнай увагі даследчыкаў. Адны лінгвісты (Г. Гіём, Ж. Галішэ) лічуць, што частковы артыкль не з'яўляецца асобным відам артыкля, але ўяўляе спалучэнне прыназоўніка *de* і пэўнага артыкля. Другія спецыялісты ў галіне мовазнаўства (Р.-Л. Вагнер, Ж. Пэншон, У. Р. Гак і іншыя), наадварот, прызнаюць існаванне частковага артыкля ў якасці самастойнага віду. Разгледзім, з дапамогай якіх сродкаў можна перадаць на беларускую мову значэнне французскага частковага артыкля.

Згодна з азначэннем, дадзеным ў Слоўніку лінгвістычных тэрмінаў В. С. Ахманавай, частковы артыкль – гэта артыкль, які паказвае на тое, што пазначаны назоўнікам прадмет думаецца не ўва ўсім сваім аб'ёме, а толькі ў выглядзе некаторай сваёй часткі. Напрыклад: *Donne-moi* ***du papier*** *et* ***de l'encre****! – Падай мне* ***паперу*** *і* ***чарніла****!* У сучаснай французскай мове частковы артыкль набыў шырокае распаўсюджванне, часта ўжываецца нават з прадметнымі назоўнікамі і з адушаўлёнымі ў гутарковай мове: *Il y a* ***du loup*** *dans la forêt près de notre village. – У лесе каля нашай вёскі водзяцца* ***ваўкі****.* У дадзеным прыкладзе перакладчык ужывае множны лік назоўніка *воўк*, каб перадаць значэнне наяўнасці ў самым агульным відзе, у незлічонай колькасці, што выражана на французскай мове з дапамогай артыкля *du*. Акрамя гэтага, частковы артыкль можа выяўляць якасць, што злучаецца з прадметам. На беларускую мову такія выразы часта перакладаюцца з дапамогай параўнальнага злучніка *як*: *Ce n'est pas du poison? demanda Harry d'une voix angoissée. Non, mais on dirait* ***de la glace.*** *– Не атрута? – заклапочана спытаў Гары. – Не, але гэта,* ***як лёд****.* У сказе *Il fait* ***du vent****. –* ***Дзьме*** размова ідзе не пра вецер, а пра ветранае і дрэннае надвор'е. Пры перакладзе гэтага сказа адбываецца пераход адной часціны мовы (назоўнік) у другую (неасабовы дзеяслоў), а артыкль *du* адлюстроўвае пераход наймення субстанцыі ў найменне ўласцівасці. У наступным прыкладзе аўтар з дапамогай частковага артыкля параўноўвае са зборным назоўнікам адушаўлёны назоўнік. Аўтар нібы паказвае, што браты Уізлі маюць якасці, якія можна аднесці да назоўніка *смецце*, г.зн. нешта нязначнае, нікчэмнае. Перакладчык таксама падкрэслівае дадзенае параўнанне, ужываючы параўнальны зварот *такі…, як…*: *Si tu trames avec* ***de la racaille*** *comme les Weasley ou ce Hagrid, ils finiront par déteindre sur toi. – Будзеш мець зносіны з* ***такім смеццем****, як Уізлі, або гэтым жудасным Хагрыдам, сам запэцкаешся.* Таксама ўжыванне частковага артыкля можа сведчыць пра глыбейшае парушэнне значэння слова, калі, напрыклад, назоўнік замест адушаўлёнага аб'екта пазначае неадушаўлёны (*un cheval* – конь, *du cheval* – каніна; *une chèvre* – каза, *de la chèvre* – казляціна): *Il n'y avait que* ***de la chèvre*** *et* ***du cheval****. – У нас засталіся толькі* ***казляціна*** *і* ***каніна****.*

Такім чынам, трэба адзначыць, што частковы артыкль уключае ў сябе вялікі пласт значэнняў, акрамя першапачатковага значэння частковасці, пра які трэба памятаць і на які трэба звяртаць увагу пры працы з пісьмовымі крыніцамі, а таксама падчас вуснай гаворкі.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3

ПЕДАГОГИКА

Амельянович В. Роль педагогического артистизма
в структуре профессионального мастерства учителя
(для педагогов и учащихся) 4
Воробьёва В. К вопросу о воспитании патриотических чувств
у учащихся младшего школьного возраста 5
Гладейчук Е. Подходы к подготовке учителей русского языка
в странах Восточной Европы 6
Давидович Д. Организация воспитательной работы со школьниками
в интегрированном классе 7
Житникова А. Использование информационных технологий
в обучении китайскому языку младших школьников 8
Журавлева И. Понятие и сущность профессионального
самоопределения школьников 9
Коритько К. Современный учитель Беларуси
глазами выпускников отечественных школ 10
Николаевич В. К вопросу о развитии soft skills
у студентов переводческого факультета 11
Новик Ю. Преодоление стресса
в профессионально-педагогической деятельности 12
Орсич М. Тайм-менеджмент как один из способов
сохранения здоровья старших школьников 13
Расинская М. Особенности обучения школьников
с синдромом дефицита внимания и гиперактивности 14
Рудович А. Национальные традиции Великобритании
как средство формирования эстетической культуры младших школьников 15
Саевич Е. Поколение Z и образовательный процесс:
как учить современную молодежь? 16
Свирид В. Домашнее обучение за рубежом:
причины выбора и трудности реализации 17
Сидорова А. Использование информационных ресурсов
в обучении современных школьников 18
Смирнова К. Дистанционное обучение в системе общего среднего образования:
возможности и ограничения 19
Хохлова Е. Использование информационных технологий
в обучении иностранному языку старших школьников 20
Шестаков А. Формирование толерантности у школьников 21
Якубёнок Д. Реализация гендерного подхода в воспитании мальчиков 22

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Давыдова В. Использование электронных образовательных ресурсов для обучения иноязычной грамматике 23
Лисакович О. Преимущества и недостатки мультимедийной презентации в современном образовательном процессе 24
Насекайло К. Развитие у учащихся умений монологической речи на основе использования аутентичных видеоматериалов (3 ступень образования, немецкий язык)..... 25
Подгайская К. Психологические особенности обучения учащихся старших классов аргументации на иностранном языке 26

ПСИХОЛОГИЯ

Аникина О. Роль осознанности в развитии эмоционального интеллекта..... 27
Белезеко Д. Специфика учебной мотивации в старшем школьном возрасте . 28
Белокурова В. Взаимосвязь типа личности и ее локуса контроля..... 29
Богачёва Е. Импульсивность и рефлексивность в решении когнитивных задач 30
Горбачёва М. Влияние музыкального сопровождения на антиципацию художественного текста 31
Королько М. Психологический портрет современного подростка 32
Костикова А. Особенности социально-психологической активности современных подростков..... 33
Лавда К. Психосоциальные аспекты восприятия информации на родном и иностранном языке..... 34
Плотницкая В. Динамика творческого мышления студентов в условиях музыкальной стимуляции 35
Риман А. Импульсивность – рефлексивность и выбор стиля педагогической деятельности..... 36
Свиридова С. Влияние когнитивного стиля студента на мотивацию изучения иностранного языка 37
Серикова К. Творческое мышление и понимание письменной речи..... 38
Стельмах Е. Мотивация достижения в учебной деятельности 38
Чигирь А. Антиципация содержания текста народной сказки студентами, изучающими иностранный язык..... 39
Юркевич Д. Роль субсенсорных стимулов в процессе восприятия связной речи..... 40
Якимович К. Роль интеллекта в понимании юмора..... 42

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Бобкова Н. Лексико-стилистические средства создания женского портрета (в романах Ф. М. Достоевского «Идиот» и Дж. Фаулза «Коллекционер»)..... 43
Буйчик П. Фольклорные концепты во французской и русской сказке 44
Высоцкий В. Номинативно-производные значения лексических единиц в медиазаголовке 45
Гончарова М. О некоторых составляющих концепта «лицемерие» 46
Григорович Е. Тема отсутствия в поэзии Пьера Реверди (1889–1960) и его русских переводах 47
Гринюк В. Гендерная маркированность паремий (на материале французского и русского языков)..... 49
Зданович К. Языковые показатели молчания в диалогах к фильму «7 дней, 7 ночей» (1960)..... 50
Короткая А. Градуальная семантика качественных имен прилагательных английского языка..... 51
Круглая А. Языковое представление концепта «любовь» во фразеологии французского и испанского языков 52
Легкодимова А. Языковые и стилистические особенности либретто (на материале франкоязычного мюзикла «Les amants de la Bastille») 53
Пекарская А. Основные способы пополнения языка современной французской молодежи 54
Рабинкова А. Несобственно-прямая речь как специфический прием художественной литературы..... 55
Старовойтова С. Тематическое распределение итальянизмов во французском языке эпохи Возрождения..... 56
Трохимчик А. Основные типы прецедентных феноменов во французском и белорусском рекламном текстах..... 57
Филипович К. Вербализация концепта «терроризм» во французских СМИ..... 58
Шульвинская Д. Формирование имиджа учреждения высшего образования (на материале Сорбонны и Минского государственного лингвистического университета)..... 59

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

Бакунович А. Основные характеристики научно-популярного медиадискурса 60
Бахмат А. Вымышленные языки как объект лингвистического исследования 61
Башуцкая А. Основные концепции исследования гендера в современной лингвистике 62
Буслейко А. Лингвистические параметры футбольного репортажа как жанра спортивного дискурса 63
Верина А. Характеристики неформального студенческого дискурса в чат-коммуникации 64
Денисенко Д. Теоретические предпосылки исследования текстов жанра «email-маркетинг» в современном английском языке 65
Жевнова А. Тактики коммуникативного саботажа в общении преподавателя и студента в русско- и англоязычных лингвокультурах 66
Жукович А. Специфика эвфемизмов как языковых единиц 67
Карчевская А. Речевое портретирование как способ изучения языковой личности политика 68
Лось О. Инструменты создания моральной паники в англоязычном медиадискурсе 69
Мисючек А. Понятие экологического дискурса в лингвистике 70
Мулина В. Лексико-тематическая группа «Безалкогольные напитки» в современном английском языке 71
Полевой С. Языковые средства эмпатизации в русскоязычной рекламной коммуникации 72
Сосновская А. Основные характеристики имиджевого дискурса учреждения высшего образования 73
Терлецкая Е. Лингвистические особенности текстов рекламной интернет-рассылки 74
Тихон Т. Функционирование сленга в социальных сетях знаменитостей 75
Хмелевская В. Языковые средства выражения иронии на англоязычных комедийных youtube-каналах 76
Церлюкевич К. Лингвокультурная специфика реализации тактики ухода от ответа в политическом дискурсе 77

Круглый стол
«МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»

Бачина А., Гладышева О. Феномен маргинальности 79
Боймуродова О., Соболь Т. Диагностика основных структурных компонентов лингвистических способностей на современном этапе 79
Боричевская А. Аутентичный текст как компонент содержания обучения иностранному языку и культуре 80
Butko Y., Baluk E. Cultural Influence on Forms of Emoticons Word Wide 81
Васильчук А. Роль мониторинга в контрольно-оценочной деятельности учителя 82
Гуркова М., Окотчик И. Социокультурная среда как средство индивидуального развития ребенка 83
Далимаев С. Концепции развития творческой личности 84
Золотарь Ю. Формирование у учащихся социокультурной компетенции на основе аутентичного песенного материала 85
Исмаилян М. Обучение учащихся иноязычному говорению с использованием невербальных средств 86
Лобков А., Устинович А. Национализм в странах Западной Европы на современном этапе 87
Москалёва Е. Обучение учащихся старших классов устному межкультурному общению на основе технологий творческих мастерских 88
Неоронова А., Ермолюгина М., Перуанский Г. Методика расширения лексического словаря иностранных слов (английский язык) у детей младшего школьного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий 89
Островская А. Обучение учащихся иноязычному говорению с использованием личностно ориентированных технологий 90
Паутова Е., Голенович А., Гладышева О. Влияние моды на язык современного общества 91
Поляк А. Самостоятельная работа как ресурсный фактор успешности обучения иностранному языку 92
Савицкая А., Коваленко Т. Формирование нравственных ценностей как фактор профилактики буллинга в подростковом возрасте 93
Спариш В. К проблеме обучения чтению на иностранном языке с использованием веб-квест-технологии 94
Супрунчык Т., Чэчат Л. Гісторыя шляхецкага роду Ляшкевічаў-Зяновічаў-Альпенскіх ва ўспамінах людзей сталага веку, архіўных дакументах і фотаздымках 95

Феденя Д., Лобырина Е. Домашнее задание на уроках английского языка как средство формирования познавательного интереса у учащихся 96
Ханеня Е., Касьянюк О., Балук Е. Цензура в мире: подбор материала для преподавателей 97
Шуричева Н. Использование аргументации как способа развития умений диалогического общения учащихся III ступени общего среднего образования 98

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

Автухова Е. Функции сниженной лексики 99
Арасланова Е. Этнический стереотип: определение, характеристики, смежные понятия 100
Брусницина В. Трудности перевода комических фраз в ситкомах 101
Galozhina A. The Pecularities of Multicultural London English 102
Гладышева Л. Символика цвета 103
Голуб Е. Лингвопрагматические характеристики англоязычных туристических интернет-сайтов 104
Довгун А. Лингвокультурологические аспекты рецепта в гастрономическом дискурсе 105
Жерносек Е. Английские идиомы с названиями животных 106
Жилинская А. Что в нейминге жилых объектов? 107
Зборовская М. Способы интерпретации прецедентных феноменов в публицистических текстах 108
Киселева А. Лексические особенности отражения биржевой деятельности 109
Kozlov A. Subject-Conceptual Characteristics of Criminal Slang 110
Колосовская Т. Локализация компьютерных игр: задачи и трудности 111
Минина В. Структурно-семантические характеристики бизнес-идиом в англоязычных текстах 112
Молчан П. Антипословицы 113
Murashkowsky D. British Posh Accent 114
Островская А. Англицизмы и приемы их русификации 115
Побежко К. Репрезентация концепта «economic crime» в современном английском языке 116
Подлуцкий А. Лингвистические особенности хип-хопа 117
Подоляк Н. Способы реализации образа идеального слуги в английском художественном дискурсе 118

Породня В. Сленг поколения Z 119
Раптунович П. Особенности функционирования метафор
в экономических публицистических текстах 120
Светик В. Способы передачи политических метафор
с английского языка на русский в публицистическом тексте 121
Сивец Н. Реализация переводческих стратегий
форенизации и доместикации
(на материале интернет-издания BBC NEWS) 122
Сидоренко А. Прозрачность компьютерного сленга 123
Смирнова Е. Языковые особенности англо- и русскоязычных
рекламных слоганов бюро переводов 124
Трофимов Е. Классификация политкорректных выражений..... 125
Хафизова Д. Интернет-дискурс молодежи 126
Шебетова Т. Процесс русификации лексических заимствований 127

Круглый стол
«ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

Василенко Н. Формирование толерантности у старшеклассников
на уроках иностранного языка 128
Васкевич О. Формирование познавательного интереса
у подростков..... 129
Глуховский Е. Поликультурное образование старшеклассников
в образовательном процессе современной школы..... 130
Гончарова М. Подготовка студентов к волонтерской деятельности
в процессе тренинга 131
Гутковская А. Формирование культуры мира в современных условиях..... 132
Ермолина А. Ценности в культуре современного общества 133
Каминская Е. Опыт предотвращения буллинга за рубежом
в образовательной среде 134
Каравай К. Воспитание духовно-нравственной культуры
младших школьников в образовательном процессе..... 135
Кирбай Д. Результаты работы по включению подростков
в милосердническую деятельность 136
Клышейко А. Воспитательное значение ученического самоуправления..... 137
Косяк А. Формирование толерантности учащихся
и студентов в системе школа–вуз 138
Лобович И. Воспитание ответственного
и безопасного поведения младших школьников..... 139
Рында Е. Ответственность и проблема свободы в современном обществе..... 140

Рябая К. Организация эффективного сотрудничества
в воспитательной работе с подростками 141
Станчик П. Роль учителя в создании культуры мира 142
Старовойт А. Личностное самоопределение старшеклассников
в современных условиях 143
Трушкова Е. Педагогические условия воспитания
экологической культуры подростков 144
Чирич М. Экологическая ответственность у старшеклассников 145
Шкуратова С. Особенности гендерного воспитания
в подростковом возрасте 146

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»
Посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова

Ермоленко А. Обучение учащихся стратегиям восприятия
и понимания иноязычной речи на слух 148
Ковшар Ю. Коммуникативные стратегии и тактики
как средства устного полилогического общения
в ходе дискуссии на английском языке 149
Курц К. Роль песенного материала в формировании
у дошкольников иноязычных слухопроизносительных навыков 150
Маслова Ю. Использование графических организаторов для развития
у учащихся умений самостоятельной работы
по овладению изучающим чтением на иностранном языке 151
Осипова Я. Особенности когнитивной обработки информации
в ситуации устного опосредованного перевода 152
Позняк К. Использование визуализации в процессе обучения
иноязычной монологической речи 153
Салаш Я. Использование электронных образовательных ресурсов
для контроля сформированности у учащихся грамматических навыков..... 154
Сафронова Ю. Аутентичные видеоматериалы
как средство развития умений диалогической речи 155
Хмара К. Особенности совершенствования навыков
грамматического оформления речи на китайском языке..... 156
Цынгалева Д. Развитие умений восприятия и понимания
иноязычной речи на слух у учащихся старших классов
на основе межкультурного подхода 157
Чекан А. Формирование индивидуальной образовательной траектории
в процессе обучения студентов монологической речи 158

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

Бандюк Н. Профилактика агрессивного поведения подростков 159
Герасимович В. Педагогический такт как фактор преодоления
конфликтов в процессе обучения 160
Казачёнок Д. Развитие творческих способностей
в процессе учения иностранного языка 161
Колмак А. Развитие профессионально-педагогической
компетентности учителя 162
Кулаковская М. Развитие невербального взаимодействия с учащимися 163
Нестерук В. Саморегуляция учителя как фактор достижения успеха
в педагогической деятельности 164
Пилиповец П. Развитие положительной мотивации
учения младших школьников 165
Поворотная Я. Педагогическое мастерство учителя иностранного языка 166
Синявская А. Использование проекта *postcrossing*
для повышения мотивации к изучению английского языка 167

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

Бондаренко А. Формирование экономической культуры
младших школьников во внеклассной работе 169
Вакульчик А. Формирование ценностного отношения
к искусству у старшеклассников 170
Вязович А. Отбор и организация
содержания обучения курсантов устному переводу 171
Горидий Д. Организация совместной работы школы и семьи
в процессе развития личности подростков 172
Демьянович К. Формирование культуры здорового образа жизни
у младших школьников в образовательном процессе школы 173
Короленко Д. Важность развития культуры речи учащихся
в процессе обучения 174
Кузьменкова В. Формирование культуры семейной жизни
у старшеклассников во внеклассной работе 175
Ложечник Е. Формирование межкультурной компетенции подростков 176
Мушинский Е. Формирование этнокультурной компетенции подростков ... 177
Рогач Р. Формирование навыков самообразования подростков
во внеклассной работе 178
Соколова А. Развитие познавательной активности старшеклассников 179

Хулуп С. Формирование социокультурной компетенции старшеклассников..... 180
Шматкова А. Формирование личностных качеств старшеклассников
в образовательном процессе..... 181

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

Горбацевич А. Зоометафора в функции обращения 182
Грибанова Д. Цветовая характеристика эмоций
в русском и английском языках..... 183
Захарова Е. Русские приставочные глаголы
и их соответствия в немецком языке
(в аспекте обучения русскому языку как иностранному)..... 184
Ивченкова Н. Инструменты создания языковой игры
(на материале заголовков современной русскоязычной и англоязычной прессы)... 185
Климова Д. Обучение фразеологизмам со значением эмоций
на занятиях по русскому языку как иностранному 186
Кременевская В. Морфологические и синтаксические средства
репрезентации ситуации локализации
в пространстве художественного текста..... 187
Лесюк В. Средства экспликации модальных смыслов
в русскоязычном публицистическом тексте 188
Ли Хунье. Метафорические значения орнитонимов
русского языка (на фоне китайского языка)..... 189
Лю Ян. Представление о дружбе (на примере английской фразеологии)..... 190
Турончик А. Маркеры пространственной ориентации:
семантика, функции (на материале китайского языка)..... 191

Круглый стол
«ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»

Горбач О. Педагогическая поддержка как феномен 192
Горничар В. Сущность учебной самостоятельной работы,
ее назначение и возможности использования..... 193
Козаченко Е. Здоровый образ жизни
как путь к достижению гармонии..... 194
Кульбицкая Д. Подходы к трактовке сущности понятия
творческая активность личности..... 195

Курницкая А. Способы стимулирования творческих способностей 196
Майборода Е. Сущность и природа творческих способностей личности..... 198
Мудрая О. Возрастная обусловленность формирования
у подростков системы ценностей 199
Ровба Ю. Образовательная развивающая среда
как педагогическое явление 200
Семашко М. Обобщенные знания и умения
как педагогическая категория 201
Статковская К. Дивергентное мышление как понятие 202
Трофимова Д. Экскурсионная деятельность как средство
эстетического воспитания младших школьников..... 203
Якубовская Е. Возможности процесса обучения по развитию
рефлексивных умений младшего школьника..... 204

Круглый стол
«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЕДИНИЦ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ»

Буевич А. Произнесение заимствованных имен собственных
во французских теленовостях 206
Зеленко П. Особенности производства и восприятия
французской устной речи белорусами 207
Зелковская П. Функционирование заимствований
во французском теленовостном дискурсе..... 208
Кардзіс А. Знешнасць асобы праз прызму гендарных адносін
ў французскай і беларускай фразеалогіі 209
Коляда М. Лексические особенности французской рекламы
строительных материалов и товаров для дома
в сети Инстаграм 210
Кулагина М. Лексико-семантическое поле эмоции «Возмущение»
(«Indignation») во французском языке..... 211
Мурашко А. Лексические особенности речевого акта угрозы
во французском языке..... 212
Пронина С. Просодия подготовленной и спонтанной речи
у носителей французского языка и иностранцев 213
Радецкая М. Модальность временных форм индикатива
в английском и французском языках 214
Рощенко А. Структурные особенности восклицательных
предложений в английском и французском языках 215

Сечко В. Особенности выражения будущего времени
в английском и французском языках 216
Сташинский П. Спортивный репортаж
на французском и белорусском языках..... 217
Тимощенко Е. Особенности стиля рассказов для детей
на французском языке..... 218
Тихонюк У. Роль языковых взаимодействий
в развитии французского языка 219
Ходос А. Лексические особенности
французской социальной рекламы
(на материале интернет-ресурсов)..... 220
Шпакова А. Стилистические средства выражения согласия (accord)
во французском языке..... 221
Шыман К. Сродкі перадачы значэнняў французскага
частковага артыкля на беларускую мову..... 222

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

15–16 апреля 2021 года

В четырех частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Редактор *Е. И. Ковалёва*
Компьютерная верстка *Е. А. Запеко*

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г.
Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.