МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

М А Т Е Р И А Л Ы
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

16–19 мая 2023 года

В четырех частях

Часть четвертая

Минск МГЛУ
2023

УДК 800
ББК 81.2
М34

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), О. В. Лущинская (*зам. ответственного редактора*), В. Я. Борисов, М. С. Филимонова, С. Е. Олейник, Л. С. Ефремова, Н. В. Дардыкова, Е. В. Беланович, А. В. Дубасова, М. М. Лойша, Д. А. Шинкаренко, А. Б. Чиркун, Е. А. Кучугурная, Н. М. Грищенко, М. В. Кравченко, Е. А. Гапанович, Г. А. Змудяк, В. В. Леонтьева.

.

Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 16–19 мая 2023 г. : в 4 ч. Ч. 4 / отв. ред. Н. Е. Лаптева [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2023. – 318 с.

М34

ISBN 978-985-28-0233-8 (Ч. 4)
ISBN 978-985-28-0229-1

Четвертая часть сборника содержит материалы работы секций по направлениям «Физическая культура и здоровье», «Актуальные вопросы востоковедения», а также круглых столов «Современные методы исследования лексической семантики», «Современные образовательные технологии в обучении немецкому языку как второму иностранному», «Современные тенценции в испанистике», «Содержательно-технологическая организация работы студентов по второму иностранному языку в условиях инновационной образовательной среды», «Функционирование языковых и речевых единиц в процессе межличностной и межкультурной коммуникации» «Человек и языки», «Разработка методики формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых», «Педагогический поиск», «Профессионально ориентированное обучение межкультурной коммуникации: теория и практика».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0233-8 (Ч. 4)
ISBN 978-985-28-0229-1

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2023

В. Я. Борисов, А. М. Пронский, А. Н. Буд-Гусаим, М. В. Лукашенко

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВНЕДРЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ В МИНИ-ФУТБОЛЕ

Целью данной работы являлась разработка и внедрение экспериментальной программы в одну из учебных групп по мини-футболу для ускоренного развития физических качеств. Эта программа предусматривала введение одного дополнительного самостоятельного занятия в учебно-тренировочный процесс с согласия студентов. Содержание программы разрабатывалось преподавателями и предлагалось спортсменам для ее реализации в удобное для них время дня в спортивном комплексе или в общежитии в тренажерном зале. Перед проведением эксперимента был определен уровень развития физических качеств у студентов-спортсменов как сборной команды, так и двух учебно-тренировочных групп.

Теоретический анализ научно-методической литературы показал отсутствие каких-либо сведений по оценке уровня развития физических качеств у студентов-спортсменов, занимающихся мини-футболом в возрастной группе 18–22 года. В качестве оценки физической подготовленности студентов, занимающихся мини-футболом, служили результаты сдачи контрольных нормативов Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса, охватывающего состояние и развитие всех физических качеств – сила, быстрота, ловкость (координация движения), выносливость и гибкость. Оценивались показанные результаты по специально разработанной шкале комплекса по следующим параметрам: «низкий» (1,2); «ниже среднего» (3,4); «средний» (5,6); «выше среднего» (7,8); «высокий» (9,10). В каждой из трех групп брались результаты 15 испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет. Объектом исследования были игроки сборной команды (группа № 1) и студенты двух учебных групп, из которых группа № 2 – экспериментальная и группа № 3 – контрольная. Предметом исследования служили результаты выполнения контрольных нормативов физкультурно-оздоровительного комплекса испытуемыми. В мини-футболе необходимо развивать все физические качества и совершенствовать их на протяжении всего учебно-тренировочного процесса.

Результаты, показанные игроками сборной команды при выполнении контрольных нормативов, принимались нами как ориентиры, к которым нужно было стремиться студентам учебных групп, одна из которых была

экспериментальной, а другая контрольной. Сопоставление и сравнение результатов позволяло определить, по развитию каких физических качеств идет отставание в подготовке спортсменов в учебных группах от результатов, показанных студентами – членами сборной команды. По этим результатам тренеры корректировали учебно-тренировочный процесс в учебных группах, ставящих перед собой цель ускоренной подготовки резерва спортсменов сборной команды.

Предложенная нами экспериментальная учебно-тренировочная программа для самостоятельных занятий была составлена таким образом, чтобы оказывать дополнительное воздействие на мышечные группы, которые несут основную нагрузку при выполнении приемов и действий, применяемых в игровой соревновательной практике.

Эти нормативы оценивали развитие силы интересующих нас групп мышц, развитие других физических качеств, а также подвижность опорно-двигательного аппарата, и их можно считать вполне пригодными для сопоставления.

Первый вид программы (прыжок с места) предполагает хорошее развитие мышц бицепса бедра, квадратрицепса бедра и икроножных мышц Второй вид (челночный бег 4*9) в достаточной мере определяет развитие силы мышц бедра, икроножных мышц и состояние ахиллова сухожилия и внутренних накрест лежащих связок коленного сустава. Третий норматив (сгибание-разгибание рук в упоре лежа) соответствует развитию мышц трицепса плеча и мышц груди. Четвертый норматив (поднимание туловища из положения лежа) говорит о развитии силы мышц туловища. Пятый норматив (наклон вперед из положения сидя) определяет развитие гибкости и подвижности суставов всего тела. Здесь были предусмотрены упражнения по растяжке передних, задних и боковой поверхностей тела. Скоростно-силовые способности спортсменов оценивались по результатам бега на 30 м (шестой норматив). Седьмой норматив (подтягивание) говорит о приросте силы мышц спины и бицепсов плеча.

На наш взгляд, подобрав специальный комплекс упражнений, можно было реально воздействовать на развитие всех физических качеств и подвижность опорно-двигательного аппарата, а с помощью оценочных нормативов определить качество проделанной работы.

На протяжении двух лет нами проводился педагогический эксперимент по внедрению в учебно-тренировочный процесс подготовки спортсменов, занимающихся в экспериментальной учебной группе, одного дополнительного самостоятельного занятия по развитию физических качеств. Основной задачей педагогического эксперимента была разработка и внедрение специальной программы в учебный процесс физической подготовки для более ускоренного развития физических качеств и функциональных возможностей

с целью попадания спортсменов в сборную команду. Такие спорстмены могли бы успешнее адаптироваться в сборной команде и быстрее находили бы игровые связи для дальнейшего решения технико-тактических задач.

Оценивая результаты проделанной работы по каждому нормативу, можно сказать, что в первом из них (прыжки в длину с места) спортсмены экспериментальной группы № 2 уложились в интервал от «среднего» (6) до «высокого» (9), значительно опередив группу № 3, которая показала результаты от «среднего» (5) до «выше среднего» (8) к концу эксперимента. При выполнении норматива (челночный бег 4*9) спортсмены учебной группы № 2 показали результаты от «среднего» (6) до «высокого» (9), в то время как в группе № 3 – от «среднего» (5) до «выше среднего» (8). В упражнении третьего норматива (сгибание рук в упоре лежа) к концу эксперимента спорстмены группы № 2 показали результат от «среднего» (6) до «высокого» (9), а спорстмены группы № 3 – от «ниже среднего» (6) до «выше среднего» (8), что также говорит о преимуществе спортсменов группы №2. Выполнение четвертого норматива (поднимание туловища) показало, что группа №2 уложилась в результаты от «среднего» (6) до «высокого» (10), а спортсмены группы № 3 – от «среднего» (5) до «выше среднего» (8). Снова преимущество в группе № 2 (экспериментальной). Пятый норматив (наклон вперед) показал, что в группе № 2 результаты от «среднего» (5) до «высокого» (9), а в группе № 3 – от «ниже среднего» (4) до «выше среднего» (7). Преимущество группы №2 снова ощутимо. Шестой норматив не учитывался в связи с отсутствием учебно-тренировочной работы в воспитании общей выносливости по объективным причинам (бег на 3000 м). Седьмой норматив также отмечен преимуществом группы № 2 к концу эксперимента, где они показали результат от «среднего» (5) до «высокого» (9), в то же время группа № 3 – от «ниже среднего» (4) до «выше среднего» (7).

Сравнивая результаты группы №2 (экспериментальной) с группой № 3 (контрольной) можно отметить, что по всем показателям экспериментальная группа оказалась сильнее, показав достаточно высокие результаты на конец эксперимента. Это говорит о том, что работа велась в правильном направлении и введение одного самостоятельного занятия положительно повлияла на ход учебно-тренировочного процесса в целом.

В группе №3 при проведении двухразовых организованных занятий по стандартной схеме сдвиги не столь значительны. Сборная команда (группа № 1) работала по утвержденному плану учебно-тренировочного процесса и практически осталась по показанным результатам на том же уровне развития физических качеств, что говорит о необходимости более детального разбора существующей программы и поиска дополнительных ресурсов в улучшении качества учебно-тренировочного процесса.

А. Н. Буд-Гусаим, М. В. Лукашенко, В. Я. Борисов

ВОЛЕЙБОЛ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Здоровый образ жизни студенческой молодежи в единстве с физической культурой обеспечивает практическое решение вопросов по сохранению и укреплению здоровья человека, способствует физическому развитию, расширению физических возможностей. Физическая культура влияет практически на все стороны жизнедеятельности человека: развивает духовно-нравственные качества личности, усиливает мотивацию ее саморазвития, осуществляет социальную адаптацию, помогает адекватно реагировать на стрессовые факторы окружающей среды, формирует потребность в здоровом образе жизни, обеспечивает сохранение и укрепление здоровья на протяжении всей жизни.

Здоровый образ жизни – это средство защиты от всех болезней. Он направлен на предотвращение как конкретного заболевания, так и всех в совокупности.

В системе физического воспитания студенческой молодежи волейбол по праву занимает одно из ведущих мест, уступая лишь футболу и баскетболу.

Волейбол – бесконтактный вид спорта, где каждый игрок имеет свою игровую функцию на спортивной площадке. Важнейшими качествами игроков являются прыгучесть для возможности высоко поднять мяч над сеткой, быстрота простой и сложной двигательной реакции, координация, физическая сила для эффективного проведения атакующих ударов и приема мяча.

В командных спортивных играх выигрывает и проигрывает команда в целом, а не отдельно взятые спортсмены: как бы хорошо не играл один спортсмен, если команда проиграла, то проиграл и он, и наоборот, как бы плохо спортсмен не играл, если команда выиграла, то выиграл и он. В волейболе цель каждого элемента состязания состоит в том, чтобы доставить мяч в определенное место площадки соперников и не допустить этого в отношении себя.

Наряду с другими видами спорта волейбол развивает умение выполнять сочетание сложных комбинаций, формирует умение быстро принимать решение в связи с образованием новых условий, задач. В период игры особое значение имеет тактическое мышление и зрительное восприятие.

Волейбол способствует повышению работоспособности, понижает риски утомления, воспитывает стрессоустойчивость, силу, выносливость, ловкость, внимательность и др.

Обучение основам волейбола является составной частью типовой учебной программы учреждения высшего образования по дисциплине «Физическая культура». Студенты ознакамливаются с содержанием разделов техники и тактики и основными правилами игры, овладевают техническими

приемами и осваивают наиболее популярные тактические схемы, комбинации. Волейбол в учреждении высшего образования является одним из основных компонентов системы физического воспитания и может преподаваться как в основном, так и в подготовительном, и специальном учебных отделениях. Каждое учебное отделение, кроме общепедагогических образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, решает в процессе прохождения дисциплины и задачи, свойственные каждому учебному отделению конкретно.

Так, спортивное (основное) отделение своей главной задачей ставит повышение спортивного мастерства и достижение высоких спортивных результатов в соревновательной деятельности. Объем и содержание учебного материала зависит от года обучения. На первых двух курсах материал разнообразен в пределах общеразвивающих подготовительных упражнений, а также элементов техники игры. На старших курсах большое внимание уделяется упражнениям для развития общих и специальных физических качеств для закрепления техники и тактики игры, основанных на начальных курсах обучения. При наличии спортивной базы и интереса занимающихся создаются однородные по спортивной подготовленности группы, из которых наиболее способные спортсмены приглашаются в сборную команду учреждения высшего образования.

В подготовительном отделении, сформированном из числа студентов с дисгармоничным физическим развитием и (или) отстающих от сверстников в физической подготовленности, без отклонения или с незначительными отклонениями, главная задача – оздоровление организма, повышение уровня физического и функционального состояния. В этом отделении используются элементы техники волейбола: подача мяча (нижняя, боковая, верхняя прямая через сетки в зоны), а также действия с мячом: прием мяча, передача мяча, на месте и в движении. И как итог командная игра. Конечная цель студентов этой подготовительной группы – участие в массовых соревнованиях, повышение физической подготовленности. Обучение в этом отделении проводится по принципу совершенствования в волейболе. Студенты отбираются в группы в соответствии с их подготовленностью и учетом желания заниматься волейболом.

Также волейбол используется в занятиях со студентами специального учебного отделения. Формирование групп происходит с учетом имеющихся у студентов выраженных отклонений в состоянии здоровья постоянного или временного характера, а также проходящих реабилитацию после перенесенных заболеваний по трем нозологическим нормам. По мнению медицинских работников, выполнение подач, передач мяча и блокировки является хорошим корригирующим средством. Для студентов этих групп рекомендуется игра облегченным мячом и по упрощенным правилам, а также выполнение простых технических приемов (прием и передача мяча) без участия в реальной двусторонней игре. В данном отделении крайне

необходим индивидуальный подход к каждому студенту с учетом его физических возможностей и состояния здоровья при строгом контроле со стороны преподавателя и медработника. При занятии в каждом из этих учебных отделений волейболом необходимо строго регламентировать объем, интенсивность нагрузок, подбор подготовительных и подводящих упражнений при освоении технических приемов и действий, осуществлять постоянный контроль за состоянием здоровья студентов и обучать элементарным формам самоконтроля. Занятия в каждой из этих трех групп здоровья проходят в разных пульсовых режимах в зависимости от поставленных задач для их решения.

Таким образом, можно констатировать, что волейбол с большим успехом применяется во всех учебных отделениях, поскольку достаточно прост в обучении и при правильном использовании как игры в целом, так и отдельных ее элементов техники способен решать поставленные задачи.

Э. В. Вашкевич

АКВААЭРОБИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОК МГЛУ

Цикличные виды спорта великолепно укрепляют сердечно-сосудистую систему организма, в том числе и аквааэробика, которая психологически более комфортна и адекватна для людей, ранее не занимавшихся физической культурой. И в силу этого им гораздо легче адаптироваться к предлагаемой физической нагрузке.

Аквааэробика (аквафитнес) – разработанный силовой набор упражнений в бассейне, направленный на тренировку различных мышечных групп. Упражнения в воде – один из способов улучшить состояние организма, расслабиться и поднять настроение. Такие занятия подходят для разных возрастных групп, как для мужчин, так и для женщин, ставящих перед собой задачу решить какие-то проблемы со здоровьем, сбросить лишний вес. Занятия аквааэробикой рекомендуют тем, кто имеет проблемы с позвоночником, венозным расширением и болезнями суставов. При выполнении упражнений в аквааэробике туловище в воде должно находиться в нейтральном положении. В аквааэробике используют три основных рабочих положения, в которых выполняются упражнения: опорное, нейтральное и подвешенное.

Опорное положение позволяет выполнять отталкивания от дна бассейна, аналогично движениям на суше.

Основное рабочее движение выполняется в горизонтальной плоскости с использованием бокового сопротивления воды.

Подвешенное положение – когда тело держится на плаву без опоры о дно. Равновесие и зависание туловища без опоры поддерживается за счет энергичного движения рук и ног.

Аквааэробика представляет собой эффективную и доступную форму физической активности также и для студентов университета. Она поможет улучшить состояние сердечно-сосудистой системы и укрепить мышцы опорно-двигательного аппарата. По мнению студентов нашего университета, которые занимались ею, выявилось положительное отношение к данной форме физической активности и готовность продолжать ею заниматься в будущем. Базовые элементы – основные движения, на базе которых выполняются все упражнения в аквааэробике. К базовым элементам аквааэробики относятся: ходьба, бег, удары, махи, ножницы, перекаты, прыжки и прочее.

Стоит уделить особое внимание и подбору инвентаря. К специальным приспособлениям для занятий аквааэробикой относят поддерживающее оборудование и оборудование, увеличивающее сопротивление воды. К поддерживающему оборудованию относят поддерживающие пояса (аквапояс); гибкие палки (нудлс); плавающие гантели (аквагантели); штанги; ручные, ножные манжеты; плавательные доски. К оборудованию, увеличивающему сопротивление воды, относятся перчатки (аквaперчатки); лопатки; ласты (аквафлиперсы); водные сапоги; аквагантели; нудлс; манжеты.

Перед началом занятий аквааэробикой необходимо пройти медицинское обследование и получить консультации врача о режиме физической активности и об отсутствии противопоказаний для занятий. Сами занятия аквааэробикой предполагают владение навыками самоконтроля физического состояния, используя субъективные и объективные показатели. Субъективные показатели это самочувствие, сон, аппетит, самооценка умственной и физической работоспособности, активность, желание тренироваться, утомляемость. Субъективные показатели желательно регистрировать в дневнике самоконтроля, в котором наряду с выполненной нагрузкой регистрируется и субъективная оценка состояния организма до и после тренировочной нагрузки и на следующее утро после сна и отдыха. После занятий занимающиеся должны быть бодрыми и жизнерадостными, не чувствовать головной боли, разбитости и сильно выраженного утомления. Нарушения ночного сна, вялость и сонливость утром, раздражительность, мышечные боли, отсутствие желания заниматься физическими упражнениями являются показаниями к снижению нагрузок и, возможно, к временному прекращению занятий для более длительного периода восстановления. Объективными показателями являются ЧСС, АД, ЖЕЛ, масса тела, мышечная сила.

Показаниями к занятиям аквааэробикой служат недостаточная физическая активность в повседневной жизни, необходимость общего оздоровления организма, ослабленный иммунитет, постоянные стрессы и повышенная психоэмоциональная утомляемость, раздражительность, лишний вес. В результате занятий аквааэробикой нормализируется деятельность желудочно–кишечного тракта, что происходит за счет укрепления мышц брюшного пресса. Улучшается моторика кишечника и его перистальтика. Особое положительное настроение во время занятий создается с помощью ритмичной музыки, что благотворно влияет на психическое здоровье

человека. Ритмичные движения под музыку снимают раздражительность, повышают стрессоустойчивость организма. Энергичные упражнения способствуют насыщению головного мозга кислородом, в результате чего повышается работоспособность занимающегося.

Аквааэробика – это одно из самых популярных направлений фитнеса, которое довольно часто выбирают женщины, и подходит для всех возрастных категорий. Аквааэробика также является безопасной для студентов, которые могут иметь проблемы с суставами и ищут более легкую форму физической активности. В зависимости от состояния организма или имеющихся заболеваний существует перечень противопоказаний к занятиям аквааэробикой: острые инфекционные заболевания, кожные заболевания, лор-заболевания, аллергическая реакция на хлор, тяжелая форма диабета, высокая температура тела, расстройство желудочно-кишечного тракта, тяжелые психические заболевания, нарушение деятельности сердца, сердечный приступ, перенесенный инсульт, инфаркт миокарда, повышение артериального давления, врожденные пороки сердца, бронхит, бронхиальная астма с частыми приступами, заболевания печени, заболевания почек с признаками почечной недостаточности, болезни опорно-двигательного аппарата. При наличии вышеперечисленных заболеваний рекомендуется посещать группы лечебной физической культуры под постоянным наблюдением медицинского персонала.

Занятия, проводимые в воде, помогают расслабиться, снимают нервное и мышечное напряжение, укрепляют нервную систему. Во время тренировок присутствует и своеобразный массаж, который оказывает окружающая на тело вода. Благодаря этому кожа становится хорошо увлажненной, упругой, эластичной и нет накопления в тренируемых мышцах молочной кислоты, поэтому даже после интенсивных тренировок занимающиеся чувствуют себя хорошо. И это несмотря на то, что во время занятий аквааэробикой задействованы практически все мышечные группы. Кроме того, занятия в воде позволяют снять нагрузку с позвоночника и, добавив специальные упражнения, можно корректировать исправление осанки. При средней продолжительности одного занятия в 40 – 45 минут можно добиться следующих результатов: развитие выносливости и силы мышц, укрепление сердечно-сосудистой системы, улучшение кровообращения, устранение отеков и застойных явлений в тканях, улучшение общего состояния опорно-двигательного аппарата, корректировка осанки, ускорение обмена веществ, избавление от лишних килограммов и нормализация веса, сглаживание проявлений целлюлита, закаливание организма и укрепление его иммунитета, снятие мышечного и эмоционального напряжения, нейтрализация негативных последствий стрессов, укрепление нервной системы, нормализация сна, улучшение общего самочувствия, настроения, повышение работоспособности. И это только малая часть положительного влияния занятия аквааэробикой на организм. Этот вид физической активности представляет собой эффективную и доступную форму оздоровления для студенческой молодежи университета.

Следовательно, для студентов МГЛУ особенно полезно занятие аквааэробикой, т.к. большинство из них ведут сидячий образ жизни, некоторые имеют проблемы со здоровьем, лишним весом, а аквааэробика – отличный выбор для тех, кто хочет не только искоренить проблемы со здоровьем, но и улучшить качество жизни в целом.

Э. В. Вашкевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ TRX ПЕТЕЛЬ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ ОСНОВНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

На современном этапе развития общества забота о здоровье студенческой молодежи является важной задачей государственной политики в области физической культуры и спорта и оздоровления нации в целом. В этой связи физкультурно-спортивной деятельности отдан приоритет в воспитании здорового поколения.

Физическая культура в учреждении высшего образования является учебной дисциплиной, способствующей развитию личности. На учебных и учебно-тренировочных занятиях по физической культуре студенты получают специальные теоретические знания, овладевают новыми практическими умениями, совершенствуют ранее приобретенные двигательные навыки. Процесс физического воспитания основывается на сознательной и активной образовательной деятельности самих студентов, что играет важную роль в процессе становления личности.

В УО «Минский государственный лингвистический университет» в 2022 году поступило 1250 человек. Из них на основное отделение зачислено 385 человек, на подготовительное отделение – 600 человек, на специальное отделение – 201 человек, на отделение лечебной физической культуры (и освобожденные от занятий) – 64 человека.

Многие студенты в целом понимают важность здоровья для каждого человека, тем не менее имеющийся опыт наблюдения за уровнем физической подготовки студенческой молодежи за последние годы показывает явную тенденцию ухудшения здоровья у значительной части студентов. Нами установлено, что за последние годы процент больных студентов первого курса увеличился на 10,3 %. Из 12 396 человек, которые прошли медицинское обследование, профильная патология выявлена у 9 557 студентов (77,6 %). У каждого имеется как минимум две патологии (без стоматологических заболеваний).

В основную медицинскую группу входят студенты, имеющие хорошее функциональное состояние организма и соответствующую возрасту физическую подготовленность, а также студенты с незначительными отклонениями, но не отстающими от сверстников в физическом развитии и физической подготовленности. Учебные занятия в этой группе имеют ярко выраженную оздоровительную и общефизическую направленность. Основными задачами учебного процесса являются оздоровление, рекреация,

переключение студентов на другой вид деятельности. Однако не менее важны для студентов, имеющих низкий уровень физической подготовленности, задачи общей физической подготовленности и образовательно-воспитательные. Для решения этих задач используются общеразвивающие упражнения без предметов, с предметами, с отягощениями собственного веса тела, в парах, с дополнительными отягощениями. В группах для студентов с недостаточным уровнем физической подготовленности полезны упражнения для развития координационных способностей, эффективны упражнения для развития силы и силовой выносливости, гибкости. Ощутимый оздоровительный эффект дает развитие общей выносливости как базового физического качества. С этой целью применяются оздоровительный бег, ходьба, подвижные и спортивные игры. Для развития скоростных и скоростно-силовых способностей полезны различные виды прыжковых упражнений, ускорения.

Как показывает практика, на основном отделении обучается всего 30,80 % из всех поступивших студентов. Поэтому сохранение и поддержание здоровья студентов во многом зависит от построения учебного процесса по учебной дисциплине «Физическая культура». Из двигательных способностей у студентов слабо развиты гибкость, силовые, координационные способности, а также выносливость, что вызывает необходимость целенаправленной тренировки этих качеств.

О важности развития необходимых физических качеств мы должны помнить и понимать, что физические возможности каждого из нас находятся на таком уровне, который необходим для преодоления нагрузки, с которой мы регулярно сталкиваемся. Если регулярно мы активны ровно настолько, насколько этого требуют повседневные действия, то и возможности будут невысоки. Под силой понимают способность человека преодолевать внешнее сопротивление за счет активности мышц. В своей жизни мы постоянно используем силовые возможности. Под выносливостью понимают способность спортсмена выполнять заданное физическое упражнение без потери мощности, преодолевая утомление. Под гибкостью понимают подвижность в суставах. При растягивании мышцы возникает рефлекс на растяжение. В повседневной жизни разумная степень гибкости окажется очень кстати. Легко наклониться вперед, чтобы подобрать упавший предмет. Под ловкостью понимают способность человека рационально строить свои двигательные действия в изменяющихся условиях внешней и внутренней среды. В тех случаях, когда внешние условия стабильны, говорят о координационных способностях. Любая человеческая деятельность – это выполнение каких-либо действий. Чтобы успешно справляться с работой, надо уметь координировать движения своего тела.

Для формирования необходимых физических качеств целесообразно применение в учебном процессе TRX-петель.

Спортивный комплекс УО «Минский государственный лингвистический университет» оснащен тренажерным и спортивным залами. Имеющийся инвентарь (беговые дорожки, велотренажеры, гантели, бодибары, фитболы,

эспандеры, степ-платформы, коврики) полностью обеспечивает необходимые условия для проведения образовательного процесса по учебной дисциплине «Физическая культура» и спортивно-тренировочной работы со студентами. Но не все учреждения высшего образования Республики Беларусь, особенно в областных городах, полностью обеспечены всем необходимым спортивным инвентарем. Поэтому на современном этапе востребованными и интересными для развития силовых способностей являются тренировочные петли ТРХ, которые могут заменить тренажерный зал. Они позволяют делать упражнения на силу, гибкость, выносливость, а также кардионагрузки.

Тренажер TRX – это вид спортивного оборудования для занятий с весом собственного тела, уникальность данного тренажера в том, что упражнение выполняется «на весу». Он представляет собой две стропы, которые объединены между собой и закреплены на определенной высоте. Стропы крепятся к прочной основе, руки и ноги вставляются в петли, и выполняются упражнения в подвешенном состоянии. Интенсивность нагрузки регулируется углом строп и изменением их длины.

Данный тренажер был разработан в конце 1997 года Рэнди Хенриком в США для тренировки морских пехотинцев и доработан Fitness Anywhere. Через 20 лет тренажер получил название TRX (Total Body Resistance Exercise, в переводе означает «упражнения на общее сопротивление тела») и активно вошел в мир фитнеса.

С помощью TRX можно выполнять аэробные, функциональныме, силовые, статические упражнения, а также на растяжку. За счет неустойчивого положения при опоре на петли во время занятий задействуются не только основные мышечные группы, но и мышцы-стабилизаторы. Занимающийся может усовершенствовать все тело, привести мышцы в тонус, укрепить позвоночник, улучшить осанку.

Работа с собственным весом тела максимально снижает риск получения травмы. После перенесенных травм нижних конечностей петли TRX помогут быстрее пройти курс физической реабилитации, что возможно благодаря выполнению упражнений с измененными углами движений и уменьшению нагрузки на суставы.

С помощью TRX можно значительно усложнить тренировки с весом собственного тела, развить любую группу мышц и составить разнообразные комплексы на выносливость. Базовые упражнения доступны для людей с любым уровнем физической подготовки. Функциональный тренинг происходит без вертикальной нагрузки на позвоночник, поэтому большинство простых упражнений доступны даже для тех студенток, у кого есть проблемы со спиной

Каждое учреждение высшего образования организует занятия по физической культуре с учетом специфики профессиональной подготовки выпускников, наличия спортивной базы и педагогических кадров, а также пожеланий студентов. При наличии возможности использование TRX в учебном процессе с группами основного отделения видится очень перспективным. Это позволит повысить уровень общей выносливости, силы, что важно для развития этих качеств при их низком уровне подготовленности.

Д. В. Жамойдин, С. В. Винников, Р. Н. Челядинский

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЕДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТАМИ НА ПРИМЕРЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ РЕЖИМА СНА

Принято считать, что факторами, оказывающими влияние на здоровье человека, являются наследственность, экология, уровень социального и медицинского обслуживания, материальное благосостояние, уровень развития триады «образованность–воспитание–культура», психоэмоциональная среда. Конечно, в теории и на практике здоровье человека, в нашем случае студента, очень сильно зависит и от ежедневного образа жизни. Это именно тот набор сформулированных студентом мыслей и решений, связанных с этим действий, поступков и событий. При этом компонентами образа жизни студента могут быть условно положительные составляющие, то есть направленные на здоровье (физическая активность, рациональное питание, гигиена, закаливание, отсутствие вредных привычек, психоэмоциональные приемы, оптимальный режим труда и отдыха) или явно отрицательно воздействующие на здоровье – гиподинамия, гипокинезия, чрезмерное употребление пищи, курение, нарушение режимов учебы и отдыха.

Согласно данным ученых, возраст студентов (от 17 до 22 лет) следует относить к периодам юношеского (отроческого) и раннего зрелого. Этот период определяется установлением таких физиологических и психологических характеристик, как окончание интенсивного биологического физического роста и развития, начало стабилизации личностных и мировоззренческих позиций, поиск путей в учебной и профессиональной деятельности, формирование и закрепление индивидуальной циркадной ритмичности и других.

Таким образом, можно предположить, что у многих людей именно в студенческие годы закладывается система взаимодействия личности со своим собственным организмом (телом). Продолжают формироваться привычки, детализируются склонности в обучении, устанавливаются рациональные или неприемлемые для организма режимы труда, учебы, коммуникаций, отдыха. У многих студентов устанавливается и закрепляется режим сна.

Изучение вопроса о режиме сна студентов позволит не только исследовать картину по временным характеристикам их сна, но и сформировать подход к повышению уровня знаний и компетенций молодых людей в сфере здоровья.

Цель исследования – изучение временных характеристик режима сна студентов в период обучения между экзаменационными сессиями.

Объект исследования – студенты специального учебного отделения.

Предмет исследования – количественные временные показатели длительности сна, начала и окончания сна студентов специального учебного отделения в период обучения между экзаменационными сессиями.

Методология и организация исследования. На общенаучном уровне использовался системный подход. На частнонаучном – знания о принципах здорового образа жизни. На частнопредметном уровне методология исследования строилась в соответствии с разработками теории и методики формирования здорового образа жизни, медико-биологическими и физиологическими основами сна. Дисциплинарные методы исследования: анализ и обобщение литературы, педагогические наблюдения, метод опроса (очная беседа в устной форме), статистическая обработка данных.

Опрос проводился среди студентов специального учебного отделения (СУО) в осенний период обучения. Данные были получены при обработке 294 бесед среди студенток 2–3 курсов обучения и 50 бесед среди юношей-студентов 2–3 курсов обучения. Возраст студентов был в пределах 18–20 лет.

При опросе студентов изучалось время начала сна («отбой») и время окончания сна (подъем). После этого производился расчет продолжительности сна в часах и минутах (таблица).

Количественная характеристика режима сна отдельных групп «всех студентов», «девушек» и «юношей» СУО

	Время «отбоя»			Время подъема			Длительность сна		
	$\bar{x}$ ч/мин	±s ч/мин	se ч/мин	$\bar{x}$ ч/мин	±s ч/мин	se ч/мин	$\bar{x}$ ч/мин	±s ч/мин	se ч/мин
Все студенты (n-344)	00:47	01:31	00:04	06:51	00:59	00:03	06:04	01:29	00:04
Девушки (n-294)	00:37	01:26	00:05	06:42	00:48	00:02	06:05	01:27	00:05
Юноши (n-50)	01:38	01:24	00:15	07:36	01:03	00:12	05:58	01:22	00:15
t-критерий	Значимость различий между группами «девушки» и «юноши»								
	$p<0,05$ при $t=7,4852$			$p<0,05$ при $t=9,4798$			$p\geq0,05$ при $t=0,3094$		

Установленные показатели по времени начала сна свидетельствуют о сложившейся тенденции у современной молодежи к позднему «отбою». По результатам исследования «отбой» по $\bar{x}$=00:47 ч/мин. Индивидуальный диапазон по выборке очень широкий. Самое раннее время начала сна было в 18:00 ч/мин, а самое позднее в 06:00 ч/мин. По расчетным данным s=01:31 ч/мин, что указывает на разброс по времени начала сна для студентов.

При изучении периода окончания сна было установлено, что студенты просыпаются и встают в $\bar{x}$=06:51 ч/мин. Разброс значений составил s=00:59 ч/мин (se=00:03 ч/мин). Самый ранний подъем был зафиксирован в 04:30 ч/мин, а самое позднее время подъема – в 12:00 ч/мин. Разброс данных по выборке (s=00:59 ч/мин; se=00:03 ч/мин) позволяет судить о времени подъема в промежутке с ≈05:52 ч/мин по ≈07:50 ч/мин.

Продолжительность сна студентов рассчитывалась индивидуально для каждого случая. Установлено, что студенты спят около шести часов ($\bar{x}$=06:04 ч/мин). Разброс данных относительно $\bar{x}$ около полутора часов (s=01:29 ч/мин; se=00:04 ч/мин). Это указывает на распространенную продолжительность сна в пределах от 04:30 ч/мин до 07:30 ч/мин. Длительность сна может варьироваться от 01:30 ч/мин до 13:00 ч/мин.

Установлены различия среди студентов девушек и юношей ($\bar{x}$ ±s):

- «отбой»: девушки – 00:37±01:26 ч/мин; юноши – 01:38±01:24 ч/мин;
- подъем: девушки – 06:42±00:48 ч/мин; юноши – 07:36±01:03 ч/мин;
- длительность: девушки – 06:05±01:27 ч/мин; юноши – 05:58±01:22 ч/мин.

Сопоставление показателей $\bar{x}$ указывает на значительно более ранний «отбой» девушек (00:37 ч/мин) по сравнению с юношами (01:38 ч/мин) при $p \leq 0,05$. Также отмечен более поздний подъем юношей ($\bar{x}$ больше на 00:54 ч/мин при $p \leq 0,05$). Между группами девушек и юношей существуют и изменения по длительности сна, но различия не большие ($p \geq 0,05$). Таким образом, установлено, что студенты-юноши позже ложатся спать ($p \leq 0,05$) и позже встают ($p \leq 0,05$), при этом длительность сна по средним значениям отличается у девушек и юношей только на 7 минут ($p \geq 0,05$).

Настоящее исследование свидетельствует

- о недостаточной длительности сна большинства студентов;
- о позднем режиме начала сна, характерном для всей выборки, и существенно более позднем «отбое» среди студентов юношей;
- о регламентированном режиме подъема, который установлен внешним режимом начала обучения, расписанием занятий;
- о большом размахе количественных значений времени «отбоя», подъема и длительности сна среди студентов;
- о целесообразности учета выявленных данных для организации учебных занятий студентов по дисциплине «Физическая культура».

Т. Е. Коноплева, М. В. Шилай

АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ И ОЦЕНКА ТЕХНИКИ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБЫ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ.

Цель: определить уровень функциональной подготовленности студентов подготовительного отделения для планирования и коррекции физических нагрузок на учебных занятиях.

Задачи:

1. Обучение базовой технике скандинавской ходьбы.
2. Освоение методов самоконтроля за степенью нагрузки.
3. Оценка базовой техники скандинавской ходьбы.

Скандинавская ходьба – уникальный вид упражнения, не имеющий противопоказаний, с помощью которого можно быстро и эффективно укрепить здоровье и иммунитет, восстановиться после болезни или травмы, избавиться от стрессов и напряжения.

За счет палок увеличивается нагрузка на мышцы плечевого пояса и рук, а также на сердечно-сосудистую систему. Это позволяет нагрузить мышцы рук и спины и в то же время разгрузить суставы ног. Палки помогают развивать и контролировать необходимый темп передвижения, а также облегчают сам процесс ходьбы. Еще одно неоспоримое преимущество скандинавской ходьбы – минимальный риск получить травмы. Палки, выступающие в качестве дополнительной опоры, делают ходьбу максимально безопасной. Движения в скандинавской ходьбе равномерные, плавные, без резких движений и ударов.

Влияние скандинавской ходьбы на различные части организма человека.

Дыхательная система, кровь:

увеличивает объем легких на 30%;

укрепляет мышцы, задействованные при дыхании;

улучшает работу легких по усвоению кислорода;

улучшает транспортировку кислорода кровеносными телами.

Сердечно-сосудистая система:

укрепляет мышцу сердца;

увеличивает размер сердца;

уменьшает кровяное давление;

снижает пульс (оптимизирует работу сердца);

улучшает эластичность сосудов.

Мышцы, связки, суставы, кости:

укрепляет мышцы спины и живота;

помогает сохранить правильную осанку;

делает более эластичным сухожилия и связки;

улучшает структуру костной ткани.

Нервно-иммунная система:

улучшает координацию;

улучшает сон;

укрепляет иммунную систему;

улучшает кровяное снабжение мозга.

Стресс: уменьшает количество адреналина и норадреналина.

В декабре был проведен анализ функционального состояния студентов 2 курса подготовительного учебного отделения. В обследовании приняли участие 145 студентов. Функциональная подготовленность определялась пробой Руффье, которая характеризует работоспособность сердечно-сосудистой системы при физической нагрузке. Уровень физической подготовленности определялся по результату контрольного упражнения, характеризующего развитие общей выносливости (12-минутный бег).

Оценка полученных результатов производилась по 5-балльной шкале (табл. 1, 2).

Таблица 1

Проба Руффье

Балл	Сентябрь (%)	Декабрь (%)	
2	32,5	8,7	
3	47	55,3	
4	8,5	20,6	
5	12	15,4	

Таблица 2

12-минутный бег

Балл	Сентябрь (%)	Декабрь (%)	
2	50	32	
3	41,6	51,7	
4	6,3	10,1	
5	2,1	6,2	

После внедрения в учебный процесс оздоровительной ходьбы для студентов 2 курса и оценки результатов функциональной подготовленности было принято решение по дальнейшему совершенствованию учебного процесса и обучению технике скандинавской ходьбы.

Техническая подготовка по освоению скандинавской ходьбы является важным аспектом в учебном процессе. Чем выше техническая подготовленность студентов, тем эффективнее применение скандинавской ходьбы. Если мы просто возьмем палки в руки и пойдем по дистанции, то не получим ожидаемой физической нагрузки и тренировочного эффекта. Чтобы добиться оздоровительного эффекта и развивать физические качества, необходимо осваивать технику скандинавской ходьбы.

Обучение прошли 145 студентов подготовительного учебного отделения. Тестирование проходило на базе парка имени М. Горького. Для студентов был предложен 100-метровый отрезок дистанции для выполнения элементов техники скандинавской ходьбы. Оценивались 5 элементов:

1) правильность работы рук и ног при движении вперед (правая нога – левая рука, левая нога – правая рука);

2) положение корпуса: наклон вперед, подбородок приподнят, спина прямая;

3) правильность работы рук: вынос и постановка прямой правой и левой руки попеременно под углом 45 градусов;

4) правильный толчок руками: упор руками на палку, вынос руки за бедро;

5) правильная работа ног: постановка стопы перекатом с пятки на носок.

Оценка элементов подсчитывалась в баллах (табл. 3):

1 балл – неуверенное выполнение показали 3,4% студентов;

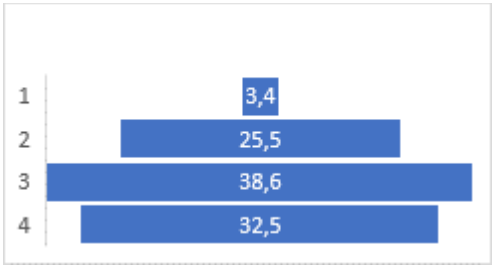
2 балла – удовлетворительное выполнение показали 25,5% студентов;

3 балла – хорошее выполнение показали 38,6% студентов;

4 балла – отличное выполнение показали 32,5% студентов.

Таблица 3

Балл	Кол-во студентов	% соотношение
1	5	3,4
2	37	25,5
3	56	38,6
4	47	32,5



Важная роль в достижении оздоровительного эффекта от занятий принадлежит самим занимающимся. Самоконтроль за своим состоянием и самочувствием, в дополнение к врачебному контролю, помогает получить данные непосредственного воздействия каждого занятия.

Самоконтроль не заменяет врачебного контроля, а является существенным дополнением к нему. Он необходим для того, чтобы правильно подобрать начальный, стартовый уровень физической нагрузки, а также осуществлять систематический контроль за физическими нагрузками с целью их своевременной коррекции во избежание перегрузок и срывов и получения максимально положительного результата.

Самоконтролю подлежат субъективные ощущения занимающегося. Оценка осуществляется перед выполнением физической нагрузки, в процессе выполнения и после ее завершения. Это очень важный показатель, позволяющий учитывать индивидуальную переносимость нагрузки.

Таким образом, в учебном процессе со студентами подготовительного учебного отделения следует прежде всего решать задачу повышения уровня функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также опорно-двигательного аппарата.

Скандинавская ходьба как одно из средств функциональной подготовки в учебном процессе по физическому воспитанию – это один из путей развития функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, укрепления иммунитета, оздоровления организма и увеличения двигательной активности студенток.

Н. В. Кошар

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ «ТАБАТА» В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОК ОСНОВНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Современная практика физического воспитания показала, что использование инновационных педагогических технологий, направленных на повышение двигательной активности, способствует улучшению качества учебного процесса и значительно повышает мотивацию и интерес обучающихся к учебной деятельности.

К одним из инновационных направлений в сфере физического воспитания относят занятия по системе «Табата» (далее Табата).

Задачами настоящего исследования являлись:

1) разработка тренировки Табата в зависимости от уровня подготовленности занимающихся;

2) оценка физического развития и физической подготовленности первокурсниц;

3) определение эффективности системы «Табата» как средства физического воспитания студенток основного отделения.

Объектом исследования стали студентки 1 курса основного отделения английского факультета в количестве 20 человек.

Методы: литературный обзор, тестирование.

В качестве тестов были выбраны контрольные упражнения, оценивающие скоростные (бег 30 м), скоростно-силовые (прыжок в длину с места и подъем туловища из положения лежа на спине за 1 мин) и силовые (сгибание-разгибание рук от скамьи) способности.

Для решения задач, поставленных в исследовании, был использован констатирующий и сравнительный педагогический эксперимент.

С целью определения исходного уровня физического состояния студенток первого курса в сентябре 2022 года был проведен констатирующий эксперимент. Из числа студенток основной группы здоровья была сформирована группа из 20 человек с учетом желания студенток повысить уровень своего физического состояния, укрепить здоровье с помощью целенаправленной физической активности и приобрести дополнительные знания и навыки по системе «Табата».

По результатам всех тестов средний балл составил 3,9, что говорит о невысоком уровне физической подготовленности студенток. Поэтому был разработан комплекс упражнений «Табата» для студенток 1 курса (табл. 1). Структура адаптированного занятия следующая:

- 4 раунда по 3–4 минуты, 2 минуты отдыха между раундами;
- раунд – это 4 упражнения;
- цикл (упражнение) состоит из 20 секунд интенсивной нагрузки и 30 секунд отдыха.

Таблица 1

Варианты комплексов «Табата»
в зависимости от уровня подготовленности:

Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1. Приседания	1. Прыжки с одновременным разведением рук и ног	1. Бег с высоким подниманием бедра
2. Скручивания,пресс	2. Поочередное сгибание ног в упоре лежа (велосипед)	2. Берпи
3. Сгибание-разгибание рук в упоре на коленях	3. Выпады со сменой ног	3. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа
4. Бег с высоким подниманием бедра на месте	4. Сгибание-разгибание рук от скамьи	4. Изометрическое напряжение с упором на коленях
5. Планка с упором на предплечья	5. Подъемы туловища из положения лежа	5. Выпрыгивания из полного приседа
6. Сгибание-разгибание рук от скамьи обратным хватом	6. Выпад в сторону	6. Изометрическое напряжение в полном приседе
-	7. Подъем туловища и ног из положения лежа на животе	7. Скалолаз
-	8. Скручивания туловища из положения лежа на спине	8. Боковая планка

Предложенные варианты упражнений могут изменяться в зависимости от поставленных задач.

В декабре 2022 был проведен сравнительный педагогический эксперимент для выявления эффекта систематических занятий по физическому воспитанию с применением Табата, а также экспериментального обоснования эффективности предложенной нами методики учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» (табл. 2).

Таблица 2

Динамика средних показателей физической подготовленности студенток, занимающихся по системе «Табата», баллы

Показатель	Сентябрь 2022	Декабрь 2022
Подъем туловища за 1 мин	2,4	3,1
Бег 30 м	3,6	4,2
Сгибание-разгибание рук от скамьи	5,9	6,3
Прыжок в длину с места	3,8	4,3
Средний балл (сумма тестов)	3,9	4,5

По результатам тестов можно сделать вывод, что средний балл увеличился на 0,6 балла, что говорит о положительной динамике показателей физической подготовленности студенток (табл. 3).

Таблица 3

Динамика результатов тестирования студенток экспериментальной группы, занимающихся по системе «Табата», % от общего кол-ва испытуемых

Виды испытаний		Учебная группа основного отделения, девушки, n= 20									
		низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин	Сен	20	45	30	–	–	–		5	–	–
	Дек	5	25	50	15	–	–	–	–	5	–
Прыжок в длину с места	Сен	10	5	50	–	15	10	10	–	–	–
	Дек	–	10	40	15	–	20	5	10	–	–
Бег 30 м	Сен	5	20	25	30	10	10	–	–	–	–
	Дек	–	15	15	30	25	5	10	–	–	–
Сгибание-разгибания рук в упоре лежа	Сен	–	5	25	5	5	20	10	15	5	10
	Дек	–	–	10	25	5	5	20	20	–	15

По результатам теста «поднимание туловища из положения лежа» количество студенток, показавших результат в 2 балла, сократилось на 20 %, а результат в 9 баллов увеличился на 5 %.

В прыжках в длину с места наблюдалась положительная динамика. Уменьшилось количество результатов в 1–2 балла, и на 10 % увеличился показатель в 8 баллов.

Оценка скоростного теста (бег 30 м) показала, что количество студенток, показавших низкий и ниже среднего результат, уменьшилось на 20 %, а результат выше среднего (7–8 баллов) увеличился на 10 %.

В силовом тесте (сгибание-разгибание рук в упоре лежа) результатов с самым низким баллом не зафиксировано, а 15 % студенток выполнили тест на самый высокий балл.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод, что занятия по системе «Табата» оказывают положительный эффект, улучшая показатели по многим физическим качествам.

Предполагается, что внедрение системы «Табата» позволит улучшить не только физическую подготовленность студенток, но и повысит их заинтересованность и мотивацию к занятиям по физической культуре и спорту.

Е. Е. Лось, И. С. Ночевная, Н. В. Кошар

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ШЕЙПИНГА В РАЗВИТИИ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОК ОСНОВНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

В настоящее время для привлечения к занятиям физической культурой студенток необходимо не просто объяснять, что движение – это здоровье, молодость, настроение. Занятия физической культурой должны стать образом жизни, а для этого они должны вызывать интерес, приносить пользу и результат. Эффективность занятий физического воспитания можно повысить за счет физических упражнений по системе шейпинга. Именно последовательная проработка всех мышечных групп с низкой интенсивностью в шейпинге позволяет развивать такие качества, как силовая выносливость и гибкость. Шейпинг – это физические нагрузки и упражнения, благодаря которым изменяется состав тела. В процессе занятий шейпингом решаются такие задачи, как развитие силы, гибкости, быстроты, координации движений; развитие общей и силовой выносливости организма; активизация иммунных сил организма; снижение избыточного веса.

Цель исследования – выявление эффективности шейпинга как части фитнеса в мотивации студентов к здоровому образу жизни, изучение влияния использования упражнений шейпинга на развитие физических качеств и здоровье студентов.

Исследование проводилось в течение учебного года. В эксперименте участвовали 2 группы студентов в количестве 67 человек. В первую группу входили 32 студентки с основной группой здоровья, занимающиеся по ти-

повой программе физического воспитания, основная группа (ОГ); во вторую группу входили 35 студенток с основной группой здоровья, занимающиеся шейпингом, контрольная группа (КГ). Для того чтобы показать эффективность тренировочного процесса в шейпинге, применяют тестирование, контроль-ные упражнения, с помощью которых оценивается уровень развития физи-ческих и функциональных качеств.

Задачами настоящего исследования явилась оценка уровня силовой выносливости основных групп мышц и гибкости и оценка функциональных способностей организма.

Исходные показатели, полученные в сентябре. Проба Штанге и проба Генча в основной и контрольной группах были зарегистрированы на границе среднего и ниже среднего уровней. Проба Штанге в ОГ – 42,86, в КГ – 42,84; проба Генча (с) в ОГ – 33,48 в КГ – 34,27; Индекс Руфье в ОГ – 9,27, в КГ – 9,32. Исходные показатели теста Купера также находились на одном уровне: в ОГ – 4,373, в КГ – 4372, что позволило нам сделать вывод о равенстве опытной и контрольной групп по сравниваемым показателям.

Спустя время с начала эксперимента достоверные положительные сдвиги отмечены по показателям, характеризующим функциональные возможности в двух группах. Так, прирост показателей пробы Штанге и пробы Генча в КГ был более значительным, чем в ОГ; проба Штанге в КГ – 21,2 %, в ОГ – 12,4 %, проба Генча в КГ – 18 %, в ОГ – 10,6 %. Изменение индекса Руфье произошло в обеих группах: в ОГ – 15,8 %, в КГ – повышение 22,5%. Тест Купера показал улучшение показателей в КГ на 22, 07%, в ОГ – 18, 1 %.

Тестирование физических показателей проводилось в начале и в конце учебного года.

В результате анализа исходных данных тестирования выявлено, что в ОГ 15 студенток (46,9 % от общего количества) показали низкий уровень подготовленности, 12 студенток (37,5 %) – средний уровень подготовленности и 5 студенток (15,6 %) показали высокий уровень подготовленности.

В КГ 13 студенток (37 % от общего количества) показали низкий уровень подготовленности, 17 студенток (48,7 %) – средний уровень подготовленности и 5 студенток (14,3 %) показали высокий уровень подготовленности.

В процессе выполнения упражнений по программе, учитывающей исходный уровень подготовленности студентов, происходят позитивные изменения в развитии физических качеств и формировании фигуры. В КГ показатели выросли чуть больше, чем в ОГ. Так, в ОГ 9 студенток (27,9 %) показали низкий уровень тренированности, 17 студенток (52,7 %) – средний и 7 студенток (21,7 %) – высокий уровень тренированности.

В КГ 5 студенток (14,2%) показали низкий результат, 23 студентки (64,4%) показали средний результат и 8 студенток (22,8%) – высокий результат.

Анализ результатов подтвердил, что у студентов, занимающихся шейпингом, показатели физической подготовки и мотивация к занятиям по физической культуре значительно выше в сравнении со студентами, рабо-

тающими по типовой учебной программе. Шейпинг позволяет разнообразить движения, улучшить общее состояние организма, скорректировать те или иные недостатки фигуры. Комплексы упражнений в шейпинге направлены на уменьшение излишнего жирового компонента и силовые упражнения для увеличения формы и объема. Упражнения выполнялись в спокойном темпе с большой амплитудой без больших отягощений и с большим количеством повторений. Это способствует поддержанию тела в тонусе, натренированности мышц, формированию красивой фигуры и общему оздоровлению организма. В ходе занятий студенты приобретают не абстрактные, а конкретные знания, позволяющие повысить интерес к учебному процессу путем совершенствования своих умений и навыков. Студентки научились самостоятельно осуществлять контроль и совершенствовать технику выполнения упражнений, доводя их до автоматизма.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что занятия шейпингом в полной мере способствуют развитию силовой выносливости и гибкости, силы мышц рук, ног, брюшного пресса, формированию красивой фигуры, значительно повышают уровень мотивации. Они включают в себя два взаимосвязанных этапа, различающихся по задачам и способу применения упражнений: катаболический и анаболический. В соответствии с этими задачами на катаболическом этапе режим работы мышц преимущественно аэробный, на анаболическом этапе упражнения выполняются в анаэробном режиме. Использование шейпинга в физическом воспитании студентов оказывает положительное воздействие и отражается на улучшении показателей физического развития и формировании здорового образа жизни.

М. В. Лукашенко, В. Я. Борисов

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ – ПОДВЕСНОЙ ТРЕНИНГ

Одной из главных проблем текущего века является сохранение и укрепление здоровья молодого поколения, что связано с тем, что в последние годы наблюдается устойчивая тенденция снижения уровня здоровья и физической подготовленности обучающихся учреждений высшего образования Республики Беларусь.

Ученые, специалисты в области физической культуры и спорта сегодня занимаются решением проблемы низких показателей физической подготовленности молодых людей, находясь в постоянном поиске эффективных способов, которые будут способствовать повышению уровня развития их физических качеств.

Функциональное состояние, а также физическая подготовленность и уровень здоровья обучающихся в учреждениях высшего образования имеют тенденцию к снижению. Одним из главных решений данной проблемы

являются средства физического воспитания, так как двигательная активность служит основным средством в становлении важнейших механизмов жизнедеятельности организма человека.

За время обучения значительная часть студентов находится в предболезненных состояниях, и к моменту окончания вуза только 20 % выпускников могут считаться практически здоровыми.

Обязательные занятия по физической культуре в учреждениях высшего образования (4 практических часа на 1 – 2 курсах обучения, 2 часа практических и 2 самостоятельных – на последующих курсах) предполагают использование традиционных средств развития основных физических качеств и укрепления здоровья занимающихся. Однако в современных реалиях большую популярность среди обучающихся в учреждениях высшего образования приобретают целенаправленные занятия фитнесом за пределами образовательного учреждения – фитнес-клубы, коммерческие спортивные клубы и центры. Обучающиеся начинают испытывать заинтересованность в занятиях в тренажерном зале и современных групповых направлениях фитнеса. В противовес этому констатируется снижение уровня мотивации у современных студентов к традиционному формату занятий по физической культуре. Данные факты подталкивают к модернизации системы физического воспитания в учреждениях высшего образования и как следствие – анализу и поиску оптимальных фитнес-технологий для их использования на учебных занятиях по физической культуре.

В настоящее время самым эффективным и популярным средством физического воспитания молодежи являются оздоровительные технологии, пришедшие из современных оздоровительных направлений фитнеса, что находит свое подтверждение в различных исследованиях, результаты которых свидетельствуют о положительном влиянии фитнеса на функциональное состояние, уровень здоровья и физической подготовленности обучающихся.

Проведенные исследования показали, что на долю заболеваний костной, мышечной и соединительной ткани студентов приходится более 20 % хронических патологий. В 2015 – 2016 гг. на третье место по заболеваемости вышел сколиоз, в 1,6 раза возросло количество студентов с остеохондрозом. Следствием этого является неспособность мышечного корсета удерживать костный остов в вертикальном положении.

Учитывая важность мышц-стабилизаторов (мышц кора), задача которых состоит в стабилизации позвоночника, таза и бедер, особое значение приобретают специально организованные силовые тренировки. Перспективным в этом отношении является одно из направлений фитнес-тренинга – TRX- тренинг.

TRX-фитнес является эффективной методикой функционального тренинга с использованием собственного веса для проработки мышц всего тела. Занятия на петлях TRX подходят для занимающихся с любым уровнем

физической подготовки и эффективно способствуют развитию силы, выносливости, гибкости и равновесия. Основным аспектом таких тренировок является акцент на гармоничное и эффективное развитие мышц и, как следствие, развитие силы.

Функциональные петли TRX – это компактный и относительно недорогой спортивный снаряд, который можно использовать в ограниченном помещении. Полное наименование – Total Body Resistance exercise, что в переводе означает «упражнения на сопротивление тела».

Тренировки петлями TRX очень необычные и эффективные, поэтому стали популярными по всему миру, в том числе и в Республике Беларусь. В таких тренировках в качестве нагрузки используется вес собственного тела с приминением подвесных конструкций (петель), поэтому не нужны никакие отягощения.

Тренировочные петли TRX предназначены для организации тренинга, который основан на базовых движениях человека. Характерной чертой упражнений TRX является нестабильность тела, обеспечиваемая тем, что хотя бы одна из его частей опирается на нестабильную опору с одной точкой крепления. Выполнение подобных движений требует большей активации мышц-стабилизаторов в отличие от работы со стабильной опорой. К этим мышцам относятся косые мышцы живота, поперечная мышца живота, прямая мышца бедра, малые и средние ягодичные мышцы, приводящие мышцы, мышцы задней поверхности бедра, подкостная мышца и клювовидно-плечевая мышца. Кроме этого, при использовании петель TRX исключается осевая нагрузка на позвоночник.

Подвесные тренировочные петли TRX портативны и позволяют организовывать занятия практически во всех спортивных залах, имеющихся в распоряжении учреждений образования, а также на спортивных площадках.

Е. Ю. Маевская

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Психологическая подготовка баскетболистов направлена на формирование психического состояния, способствующего, с одной стороны, оптимальному использованию физической и технической подготовленности игроков, с другой – способности противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам.

Актуальность темы исследования заключается в том, что психологическая подготовка тесно связана с перспективным планированием тренировки и вместе с ним является основой подготовки команд к тем или иным

соревнованиям. Когда вопрос воспитания психических качеств ускользает из внимания тренеров, преподавателей, возникает разрыв между физической, технической, тактической и психологической подготовкой спортсменов. Команды, имеющие хорошую техническую и тактическую подготовку, не могут во время соревнований в полном объеме проявить эти качества и добиться желаемых результатов.

Основной задачей тренера-преподавателя при подготовке к спортивному сезону является постепенное подведение игроков к оптимальной физической, технической, тактической и психической готовности.

Для формирования психофизической устойчивости к различным условиям внешней среды требуется осуществлять психологическую подготовку спортсменов за счет расширения факторов мотивации спортивной тренировки, создания оптимальных условий для проведения тренировочного процесса. Исходя из этого, можно сформулировать частные задачи психологической подготовки баскетболистов к длительному тренировочному процессу:

- формировать мотивацию к тренировочному процессу;
- формировать доверительные межличностные отношения в команде, обеспечивающие успешность тренировочного процесса.

Таким образом, целью нашего исследования была диагностика спортивной мотивации у баскетболистов в процессе общей психологической подготовки. Для этого была использована психодиагностическая методика: «Шкала самооценки мотивационного состояния» (В. Ф. Сопов, 1983). Шкала используется для изучения динамики мотивационного состояния спортсмена на различных этапах подготовки. К мотивационным состояниям человека относятся: интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки.

Методами настоящего исследования являлись анализ научно-методической литературы, анкетный опрос посредством заполнения Google-формы, а также методы математико-статистической обработки данных.

Исследование проводилось в апреле 2023 года. В нем приняли участие 26 студентов Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ), являющиеся членами сборных команд (мужской и женской) по баскетболу.

В результате проведенного анкетного опроса, направленного на диагностику мотивации у баскетболистов, получены следующие результаты.

На утверждение “Я доволен ходом тренировочного процесса” 57,7 % отреагировали “Совершенно верно”, “Верно” – 30,8 %, “Пожалуй, так” – 11,5 %, “Нет, это совсем не так” 0 %. Исходя из полученных данных видно, что все 26 респондентов ответили положительно и удовлетворены ходом тренировочного процесса.

Утверждение “В методике тренировки я хочу кое-что изменить” получило реакции: “Нет, это совсем не так” – 61,5 %, “Пожалуй, так” – 30,8 %, “Верно” – 3,8 %, “Совершенно верно” – 3,8 %. В целом большинство, а это 16 респондентов, удовлетворены и не готовы что-либо менять в методике тренировки. Остальные 10 респондентов готовы внести личные предложения для изменения методики.

На утверждение “Я надеюсь на успех в предстоящем сезоне” 50 % ответили “Совершенно верно”, “Верно” – 26,9 %, “Пожалуй, так” – 15,4 %, “Нет, это совсем не так” – 7,7 %. Результат показывает, что лишь 2 человека сомневаются в успешном выступлении команды.

“На тренировке я во всем активен”: “Совершенно верно” – 26,9 %, “Верно” – 42,3 %, “Пожалуй, так” 26,9 %, “Нет, это совсем не так” – 3,8 %. Полученные данные указывают на то, что 96,2 %, а это 25 респондентов, принимают активное участие в тренировочном процессе.

На утверждение “Я думаю, что мои замечания вряд ли что изменят” 65,4 % ответили “Нет, это совсем не так”, “Пожалуй, так” – 23,1 %, “Верно” – 7,7 %, “Совершенно верно” – 3,8 %. Полученные данные указывают на то, что большинство, а это 17 человек, уверены, что их замечания и предложения будут приняты во внимание. У шести это вызывает сомнения, но они склонны к положительному ответу. И лишь 3 респондента убеждены, что их замечания вряд ли что-либо изменят.

“Я верю, что методика моей тренировки верна”: “Совершенно верно” – 30,8 %, “Верно” – 30,8 %, “Пожалуй, так” – 34,6 %, “Нет, это совсем не так” – 3,8 %. Исходя из полученных данных видно, что лишь один занимающийся не верит в то, что методика тренировки верна. Остальные 25 респондентов доверяют и готовы заниматься по выбранной методике.

“Происходящее на тренировке не вызывает у меня особого интереса”: “Нет, это совсем не так” – 92,4 %, “Пожалуй, так” – 3,8 %, “Верно” – 0 %, “Совершенно верно” – 3,8 %. Результат показывает, что у большинства занимающихся, а это 24 человека, тренировочный процесс вызывает особый интерес.

На основании полученных в ходе анкетирования результатов можно сделать следующие выводы:

- в течение тренировочного процесса по баскетболу удалось сформировать мотивацию к нему, поскольку у большинства занимающихся наблюдается выраженный уровень мотивации;
- психологическая готовность у занимающихся позволяет переходить к перспективному планированию тренировочного процесса, оптимизируя взаимосвязь между физической, технической, тактической и психологической подготовкой спортсменов.

С учетом результатов диагностики была разработана программа по формированию мотивации для спортсменов игровых видов спорта (таблица).

Фрагмент программы по формированию
спортивной мотивации баскетболистов

Мероприятие	Содержание	ОМУ
Аккаунт в Instagram	Информация о членах сборных команд, фото и видео с тренировочного процесса, расписание предстоящих игр, фотоотчет. Прямая трансляция с игр	Ежедневно
«Кричалка»	Пример: *“Кто мы? Команда!”* *“Ин-яз”* *“Только- вперед!”*	В конце каждой тренировки и во время соревнований
Культурные мероприятия	Квест, чаепитие, отдых на природе, пейнтбол, выставки, семинары, посещение баскетбольных матчей высшей лиги	В соответствии с графиком проведения
Упражнение «Штрафной бросок»	Из команды в случайном порядке выбирается один игрок, который будет выполнять штрафной бросок. Если бросок не результативный, то команда выполняет комплекс упражнений, если результативный, то команда отправляется отдыхать	В конце каждой тренировки
Игра «Верю/не верю»	Каждый игрок команды по очереди выполняет бросок (штрафной, бросок со средней дистанции либо бросок с дальней дистанции). Команда до броска делится на две группы – «верю» и «не верю». Игрок выполняет бросок. Если он поразил цель, то совместно с группой, которые «верили», отдыхает, если промахнулся, то совместно с группой «не верю» выполняет упражнение. Игра продолжается до тех пор, пока каждый игрок не выполнит бросок	Раз в две недели
Открытая тренировка	На первую тренировку учебно-тренировочного сбора приглашаются студенты-зрители	Проводится согласно календ. плану студенческой универсиады по баскетболу
Проведение товарищеских игр	На базе МГЛУ проводятся товарищеские игры с организованным присутствием болельщиков	Один/два раза в месяц
Игровые тренировки	Проведение игровых тренировок с участием тренера в качестве игрока	2-3 раза в месяц
«День рождения»	Именинник устраивает чаепитие совместно с игроками сборных команд и тренером-преподавателем	В соответствии с графиком проведения

Е. А. Мойсеенко, Ю. Н. Мойсеенко

ПИЛАТЕС В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

Здоровье – первая составляющая счастья
Дж. Пилатес

Все больше возрастающая интенсификация и компьютеризация учебного процесса в учреждениях высшего образования в сочетании с ограничением двигательной активности, нерациональным питанием, вредными привычками, ухудшающейся экологией, а также умственные и эмоциональные перегрузки, постоянные стрессы являются причинами ухудшения здоровья, снижения умственной и физической работоспособности у студентов.

Следовательно, очень важное место в целостном процессе формирования будущего специалиста принадлежит сохранению и укреплению здоровья, созданию оптимальных условий для ведения здорового образа жизни, являющегося необходимым условием успешной профессиональной деятельности и личной жизни.

Поиск и внедрение в учебный процесс эффективных средств физической культуры, разработка и научное обоснование оздоровительных технологий способствуют сохранению умственной и физической работоспособности.

Современный фитнес, удовлетворяя предъявляемым требованиям, вбирает в себя практики, нацеленные на тренировку не только тела, но и сознания, на духовное совершенствование, в результате чего образовалось особое направление оздоровительного воздействия на человека, получившее название «ментальный фитнес» или психофизические тренировки. К ментальному фитнесу относятся и упражнения системы пилатес, созданные более 100 лет назад немецким врачом, тренером и спортсменом Джозефом Губертом Пилатесом.

Пилатес отличается от других видов физкультурно-оздоровительной деятельности большой популярностью среди молодежи, доступностью, эффективностью, простотой выполнения упражнений и широкой направленностью на организм. Кроме этого, О. В. Буркова (2008), С. К. Рукавишникова (2011), О. Н. Федорова (2012) и др. указывают на то, что занятия пилатесом влияют не только на улучшение психических процессов занимающихся, но и на снижение психоэмоционального напряжения, повышение умственной и физической работоспособности. Пилатес положительно воздействует как на организм человека, так и на его разум и интеллект. По данным, приведенным Э. Алперс (2007), О. В. Бурковой (2007), Л. Робинсон (2005), занятия пилатесом способствуют профилактике и коррекции различных нарушений опорно-двигательного аппарата, а также содействуют снятию зажимов и вытяжению мышц спины.

Упражнения системы пилатес направлены на осознанное управление телом на основе стабилизации позвоночника: избавление от привычки бездумно напрягать мышцы (отходя при этом от правильного положения

тела в пространстве) приводит к тому, что стабилизируются таз и поясничный отдел, сохраняется положение правильной осанки, при этом происходит безопасное и равномерное силовое воздействие на мышцы. В каждом упражнении пилатеса происходит комплексное и изоляционное воздействие на все группы мышц: разрабатываются все группы мышц – от основных мышечных групп до мельчайших, происходит обучение изолированной работе мышц, на которое направлено упражнение, при этом расслабляются остальные и сохраняется естественное положение тела.

При занятиях упражнениями по системе пилатес осуществляется тренировка тела «изнутри»: происходит работа с мышцами-стабилизаторами, отвечающими за поддержание скелета и внутренних органов, тело учится удерживать правильное положение в пространстве, возрастает межмышечная координация, уменьшается риск получения травм.

Следует отметить, что в пилатесе главный упор делается на качество выполнения упражнений, а не на их количество: меньшее число упражнений, но правильное и осознанное соблюдение техники их выполнения с максимальной концентрацией внимания дает намного больший эффект, чем большее, но неосознанное и бездумное. Ни одно упражнение пилатеса, выполняемое правильно и осознанно, не приводит к мышечному дисбалансу. Исходя из этого, пилатес можно назвать одним из самых безопасных видов тренировки: упражнения имеют несколько уровней сложности, поэтому заниматься может как новичок, так и спортсмен. Упражнения системы пилатес оказывают щадящее воздействие на организм, поэтому ими могут заниматься люди всех возрастных групп.

Направленность упражнений системы пилатес:

- оздоровление позвоночника;
- умение управлять своим телом осознанно;
- тонизирование и укрепление мышц;
- развитие мышечного корсета;
- развитие равновесия и улучшение осанки;
- формирование сильного и подтянутого тела;
- развитие функциональных возможностей организма;
- формирование гибкости и подвижности суставов;
- развитие позитивного мышления и борьба со стрессом.

Все упражнения, разработанные Дж. Г. Пилатесом, направлены на развитие мышечной силы, особенно мышц «центра» – пресса и спины, играющих главную роль в выполнении всех упражнений пилатеса, а также улучшение гибкости и межмышечной координации.

Таким образом, с целью популяризации пилатеса и возможностью внедрения в процесс физического воспитания при работе со студентами с различным уровнем физической подготовленности было подготовлено и издано в УО «Минский государственный лингвистический университет» учебно-методическое пособие «Пилатес в физическом воспитании студентов».

В пособии приведены теоретический и практический аспекты упражнений системы пилатес, представлены методические особенности техники выполнения упражнений различного уровня сложности с возможностью их использования в процессе физического воспитания.

Е. А. Мойсеенко

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УПРАЖНЕНИЙ СИСТЕМЫ ПИЛАТЕС

Если в 30 лет ваш позвоночник потерял
свою гибкость, вы старик.
Если в 60 лет он гибок и подвижен,
вы молоды.
Дж. Пилатес

Овладение разнообразными двигательными действиями в процессе занятий физической культурой способствует формированию интеллектуальной, волевой и эмоциональной сферы человека, а также его эстетических представлений и потребностей.

Физические упражнения, направленные на развитие гибкости, являются одним из важнейших средств физического воспитания, направленных на развитие психофизических качеств будущих специалистов. Будучи морфофункциональным свойством опорно-двигательного аппарата, гибкость характеризует степень подвижности его звеньев, зависящих от эластичности мышц и связок, а также устанавливает пределы амплитуды движений. Упражнения, направленные на развитие гибкости, служат также одним из важных средств оздоровления, формирования правильной осанки и гармоничного физического развития. Немаловажно опосредованное воздействие гибкости и на другие физические качества: так, недостаточное развитие гибкости будет ограничивать проявление силы, отрицательно влиять на скоростные и координационные способности, снижать экономичность работы и увеличивать энергозатраты, являться причиной повреждения связочного аппарата и мышц. Развитие гибкости в процессе физического воспитания в учреждениях высшего образования способствует минимализации травматизма, более глубокому физиологическому воздействию на мышцы посредством улучшения межмышечной координации и, соответственно, более успешному освоению новых двигательных навыков. Достаточный уровень развития данного физического качества обеспечивает необходимый уровень физической подготовленности и тренированности будущих специалистов, создавая условия для их успешной трудовой деятельности.

Для развития гибкости нами был разработан комплекс упражнений системы пилатес, который вошел в электронно-методический комплекс (ЭУМК) кафедры физического воспитания и спорта Минского государственного лингвистического университета.

Пилатес является превосходным средством развития гибкости, так как все упражнения направлены на развитие мышечной силы, особенно мышц «центра» – пресса и спины, играющих главную роль в выполнении всех упражнений, а также улучшение гибкости и межмышечной координации.

Целью нашего исследования явилась оценка эффективности разработанного комплекса упражнений системы пилатес, направленного на развитие гибкости. Разработанный комплекс включал 6 упражнений. В исследовании применялось педагогическое тестирование и методы математической статистики.

Всего в исследовании приняли участие 3 группы (1 группа второго курса в количестве 24 человек и 2 группы третьего курса в количестве 37 человек) студенток основного учебного отделения, занимающихся пилатесом. Исследование проводилось с сентября 2022 года (оценивался исходный уровень гибкости) по декабрь 2022 года в течение более трех месяцев регулярных занятий.

Для оценки гибкости использовался тест «наклон вперед из положения сидя». Результаты исследования представлены на рис. 1 и 2.

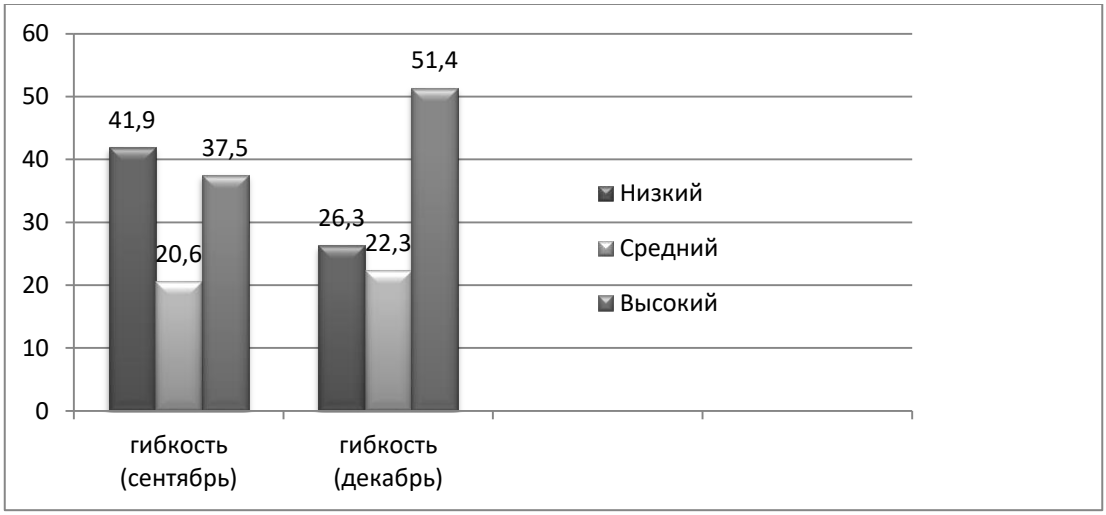


Рис. 1. Показатели уровня развития силовой выносливости студенток 2 курса (n=24), % от общего количества

По результатам проведенного исследования был выявлен прирост показателей уровня развития гибкости у студенток 2 и 3 курсов. Прирост показателя высокого уровня развития гибкости у студенток 2 курса составил 13,9 %, показатель низкого уровня развития снизился на 15,6 %. У студенток 3 курса показатель высокого уровня развития гибкости вырос на 1,8 %, а показатель низкого уровня развития снизился на 6 %. Показатели прироста гибкости среднего уровня развития у студенток 2 курса составил 1,7 %, а у студенток 3 курса – 3,2 %. Более выраженный прирост показателей гибкости у студенток 2 курса по сравнению со студентками 3 курса можно трактовать периодичностью занятий в университете: практические занятия

по физической культуре у студенток 2 курса проходили 2 раза в неделю по 2 академических часа, а у студенток 3 курса – 2 академических часа 1 раз в неделю согласно программным требованиям.

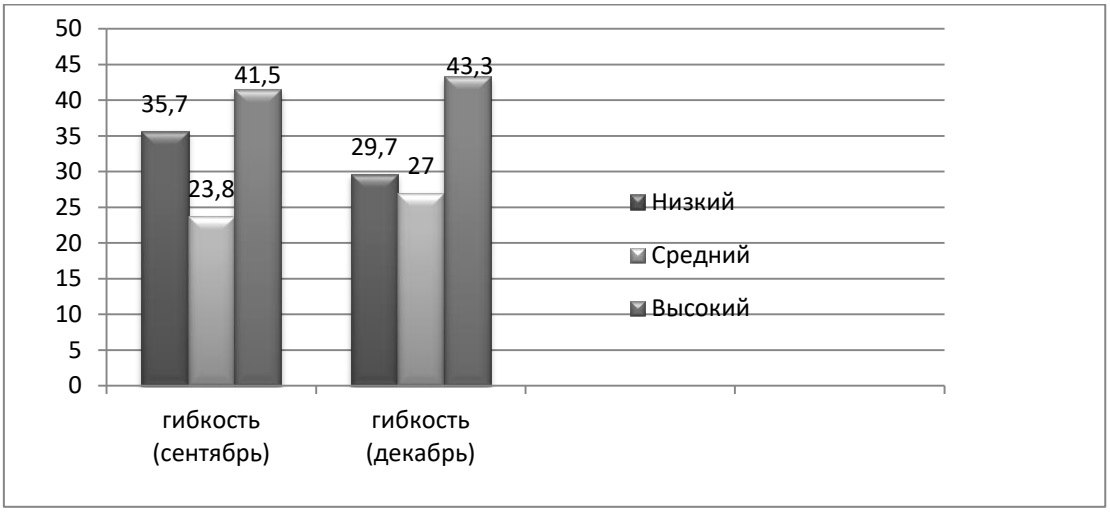


Рис. 2. Показатели уровня развития силовой выносливости студенток 3 курса (n=37), % от общего количества

Таким образом, полученные результаты исследования подтверждают эффективность разработанного комплекса упражнений системы пилатес, направленного на развитие гибкости, что позволяет рекомендовать его к практическому применению, а также доказывает, что система упражнений пилатес является эффективным средством развития гибкости у студентов.

И. С. Ночевная

ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Вопрос дистанционного обучения в настоящее время актуален не только в связи с эпидемиологической обстановкой во время пандемии, но и с повышением во всем мире требований к качеству образования.

Сегодня дистанционное обучение в полной мере рассматривается, как альтернатива традиционному образованию. Интерес к данной форме обучения обусловлен развитием и общедоступностью информационных технологий. Не является исключением сфера физической культуры и спорта.

Сложная эпидемиологическая обстановка, связанная с пандемией Covid-19, послужила для кафедр физического воспитания и спорта началом для организации онлайн-опосредованного обучения по дисциплине «Физическая культура».

Использование информационных средств и технологий в образовательном процессе по учебной дисциплине «Физическая культура» дает возможность применять следующие формы педагогической деятельности:

- различные мультимедийные средства представления теоретических и практических знаний;
- электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Физическая культура»;
- получение образовательных материалов, в том числе с помощью интернет-ресурсов;
- контроль усвоения теоретического материала, практических умений и навыков.

Таким образом, целью данного исследования являлось изучение проблем, возникающих в процессе дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура», а также его вариантов.

Методами исследования выступали анализ научно-методической литературы, анкетный опрос посредством заполнения Google-формы, а также методы математико-статистической обработки данных.

Исследование проводилось в феврале 2022 года. В нем приняли участие 239 студентов 2–4 курсов основного (55,2 %) и подготовительного (44,8 %) учебных отделений Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ). Из них 49,8 % – студенты 2 курса, 35,1 % – 3 курса, 15,1 % – 4 курса; по половому признаку: 94,6 % (226) девушки и 5,4 % (13) юноши.

Исходя из ответов респондентов по модулю вопросов анкеты, направленных на изучение отношения студентов к условиям онлайн-опосредованного обучения, следует, что 82,0 % студентов хорошо к ним адаптировались, 13,4 % – удовлетворительно, 3,3 % – плохо, 1,3 % – затруднялись ответить. 83,7 % опрошенных считают, что полученные в процессе дистанционного обучения навыки будут полезны в дальнейшей профессиональной деятельности, 4,2 % – навыки не пригодятся, 12,1 % – затруднялись ответить.

На вопрос «Удобно ли Вам обучаться по дисциплине “Физическая культура” в онлайн-режиме?» 72,0 % респондентов ответили утвердительно, 13,0 % дали отрицательный ответ, 15,1 % – затруднялись ответить. В целом 83,7 % опрошенных были удовлетворены проведением занятий дистанционно, 5,0 % – не удовлетворены, 11,3 % – затруднялись ответить.

В процессе обучения по дисциплине «Физическая культура» чаще всего использовалась система удаленной конференц-связи Zoom, интернет-сервис для онлайн-обучения Google Classroom, реже система управления обучением Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), различные мессенджеры (Viber, Telegram, WhatsApp), электронная почта.

Наиболее удобной платформой респонденты отметили Zoom. Наиболее продуктивными и полезными респонденты посчитали проведение занятия с преподавателем в онлайн-формате.

Основные трудности, с которыми респонденты столкнулись в процессе занятий, это отсутствие места и инвентаря, необходимых для занятий, так ответили 60,1 % опрошенных, отвлекающие факторы – 20,8 %, большой

объем теоретических заданий – 3,1 %, неудобство пользования платформой дистанционного обучения – 5,6 %, сложность выполнения практических заданий – 5,8 %, трудностей не возникло – 4,6 %.

В ходе анкетирования было выявлено, что теоретические знания получают 58,3 % респондентов, 41,7 % дали отрицательный ответ. Опрошенные девушки дополнили ответ, что хотели бы получать знания о средствах формирования и коррекции телосложения, системах организма и правильном питании при занятиях физическими упражнениями; юноши – о работе различных мышечных групп при выполнении упражнений, технике выполнения упражнений.

В целом работу преподавателей в рамках дистанционного обучения студенты оценили как отличную, так ответили 75,6 % респондентов, 20,6 % – как хорошую, 3,8 % – как удовлетворительную.

Теоретический раздел по учебной дисциплине «Физическая культура» можно освоить в форме лекционных занятий на таких платформах, как Zoom, Moodle (с помощью открытого программного обеспечения для проведения веб-конференций BigBlueButton), а также самостоятельного изучения разделов программы по учебной дисциплине с помощью ЭУМК, размещенного на платформе Moodle.

Контроль знаний можно осуществлять с помощью выполнения тестов в конце каждого раздела программы.

Взаимодействие со студентами и обратная связь с преподавателем происходят с помощью электронной почты, различных мессенджеров.

Однако не следует забывать, что «Физическая культура» в первую очередь практическая дисциплина и реализация этой части имеет свои особенности.

В период пандемии студентам МГЛУ на первом этапе было предложено выполнение комплексов упражнений преподавателей кафедры физического воспитания и спорта, направленных на развитие физических качеств. Однако возникла сложность контроля выполнения заданий и был выполнен переход на проведение занятий в онлайн-формате с помощью системы удаленной конференц-связи Zoom.

Исходя из полученных данных и анализа научно-методической литературы можно выделить следующие положительные стороны дистанционного обучения по учебной дисциплине «Физическая культура»:

- возможность для студента выбирать индивидуальную направленность обучения с учетом уровня своей физической подготовленности и специфики профессиональной деятельности;
- возможность варьировать время и место занятий;
- активное использование информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения, в научно-исследовательской работе;
- возможность получать образование в домашних условиях, что экономит время на дорогу до места учебы;
- возможность совмещения учебы с трудовой деятельностью.

Отрицательные стороны дистанционного обучения по учебной дисциплине «Физическая культура»:

- сбои в работе платформы дистанционного обучения;
- затраты на приобретение необходимого инвентаря;
- отсутствие личной коммуникации между студентом и преподавателем, одногруппников между собой;
- сложность в исправлении техники выполнения упражнений;
- контроль со стороны преподавателя за реакцией организма занимающихся на нагрузку.

«Физическая культура» является в первую очередь практической дисциплиной, которая имеет свои особенности. В своей работе преподаватель несет ответственность за сохранение и укрепление здоровья занимающихся. Дистанционный формат обучения является хорошим способом освоения и контроля теоретического раздела программы, однако он не может полностью заменить непосредственный личный контакт педагога и занимающегося.

А. М. Пронский, С. А. Турченок, С. В. Винников, В. Я. Борисов

ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМАТИЗМА НА ЗАНЯТИЯХ МИНИ-ФУТБОЛОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНИКИ САМОСТРАХОВКИ

Футбол принадлежит к контактным видам спорта. По оценке специалистов, он относится к одному из травматичных видов. В Европе 50–60% всех спортивных травм связаны с футболом. Основную часть травм футболисты получают в процессе игры в результате различных падений или столкновений с игроками другой команды. Не отстает по количеству травм, полученных спортсменами во время игры или в результате прохождения учебно-тренировочного либо соревновательного процесса, и мини-футбол.

Изучая учебно-тренировочные планы по подготовке спортсменов, занимающихся мини-футболом, как высококвалифицированного класса так и любителей, в том числе и студентов-спортсменов, мы обратили внимание на то, что в них практически отсутствует планирование занятий по изучению и отработке элементов самостраховки при падениях и столкновениях с игроками противника. Совершенно очевидным представляется факт, что включение в учебно-тренировочный процесс спортсменов, занимающихся мини-футболом, специального раздела по обучению и совершенствованию самостраховки значительно снизили бы их игровой травматизм.

В течение учебного года нами осуществлялись педагогические наблюдения на занятиях по мини-футболу за спортсменами МГЛУ как членов сборных команд, так и в учебно-тренировочных группах. В их процессе

выяснилось, что большая часть студентов не имеет устойчивых умений и навыков самостраховки при падениях. Незначительная часть студентов-спортсменов владеет лишь элементами самостраховки из арсенала акробатики: кувырки вперед и назад при падениях. Наблюдение, проведенное нами, показало, что в мини-футболе вариантов значительно больше: падение на бок, падение назад из положения стоя с последующим разворотом и приземлением на руки, падение через соперника в различных направлениях, варианты всевозможных падений с предварительным перемещением и т.п.

По мнению специалистов, к факторам, предрасполагающим к травмам, относятся: нестабильность суставов, снижение эластичности мышц, недостаточное восстановление после тренировочных нагрузок, пропуск тренировочных занятий, недисциплинированность игроков и нарушения правил игры (в том числе грубые или незначительные), недоразвитость мышечных групп, слабая техническая подготовленность, погодные условия (если игра проходит на открытой площадке), несоблюдение гигиенических норм подбора формы и экипировки и т.п. Но главной из всех возможных причин получения травмы мы считаем неудачное падение в рассматриваемых выше вариантах. При опросе преподавателей-тренеров был получен положительный ответ, свидетельствующий о том, что включение ими в учебно-тренировочный процесс элементов акробатики (кувырки вперед и назад) положительно влияло на их техническую подготовленность. Эти элементы акробатики преподавали тренеры-игровики с использованием личного опыта. Однако следует отметить, что включение элементов акробатики или гимнастики не совсем отвечает задаче умения падать таким образом, чтобы получить наименьшую травму или совсем не получить ее после столкновения или борьбы за мяч с соперником. Здесь важны умения и навыки во владении телом и правильном положении конечностей при падении в результате потери равновесия и координации в пространстве, которые хорошо разработаны в спортивной борьбе. В результате работы с программным материалом, методической литературой и педагогическими наблюдениями за студентами, занимающимися мини-футболом разной ква-лификации, можно сделать вывод о том, что данному компоненту трени-ровки уделяется недостаточное внимание, что и ведет к травматизму. Практика показывает, что вариативность падений в различных игровых ситуациях весьма высока. Нами предлагается внедрение в учебно-тренировочный процесс обучение и совершенствование элементов самостраховки при различных вариантах падения, взятых из спортивных единоборств, в частности, из спортивной борьбы, где они разработаны детально.

Нами составлена и предложена учебная программа на основе практики спортивной борьбы для спортсменов, занимающихся мини-футболом, с целью обучения студентов элементам самостраховки после различных

вариантов падений для ее апробации и внедрения в учебно-тренировочный процесс в лингвистическом университете как в сборной команде, так и в учебно-тренировочных группах.

Основная работа по обучению самостраховке должна будет проводиться в подготовительном периоде годичного цикла тренировки. В подготовительной части каждого занятия предусматриваются подготовительные и подводящие упражнения, а решение основной поставленной задачи по обучению и совершенствованию самостраховки – в первой половине основной части занятия. Набор предлагаемых для изучения элементов следующий: выполнение страховки вперед и назад, страховки с падением на левый бок и на правый бок. Процесс обучения будет проходить с учетом всех дидактических принципов, возраста, физической, технической и психологической подготовленности занимающихся студентов университета.

Процесс обучения будет проходить с использованием расчлененного и расчлененно-конструктивного методов. В дальнейшем планируется совершенствование этих навыков в условиях имитационных упражнений, способствующих их более глубокому и практическому применению.

По результатам данного предварительного исследования можно констатировать, что включение в программный материал раздела самостраховки при различных видах контактного и бесконтактного падения дает положительный отклик и значительно снизит травматизм после падения. С целью реализации данных выводов составлена программа для ее практического внедрения с использованием средств из арсенала спортивной борьбы в учебно-тренировочном процессе при подготовке спорстменов-студентов, занимающихся мини-футболом.

Н. С. Рысюкевич

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Человечество переживает серию взаимосвязанных глобальных кризисов – политического, морально-нравственного, экономического, энергетического, миграционного и других. Произошло существенное изменение характеристик населения по целому ряду индикаторов: здоровье (физическое, психическое, социальное), интеллектуальный потенциал и профессиональная подготовленность, морально-нравственные ценности и ориентации. Произошло ухудшение состояния здоровья и социального положения значительной части населения в период глобальных изменений в обществе.

В современном мире появилась потребность выявления основополагающего фактора, который следует поставить в центр исследований, и благодаря которому можно изучать динамику социальных изменений.

Нужна теоретическая конструкция, учитывающая разнообразие систем понимания здоровья и составляющих его подсистем и структур, а также поливариантность, многоаспектность и многофокусность допустимых исследовательских и интерпретационных вмешательств в деятельность социальных субъектов.

Таким механизмом может стать социальное здоровье как важнейший концепт, отражающий основные субъективные аспекты и стороны деятельности государств и обществ, связанных практически со всеми характеристиками и индикаторами, характеризующими общественные процессы в современном мире. Социальное здоровье является наиболее чувствительным барометром, отображающим состояние социумов, трудовых коллективов, каждого конкретного человека.

Как утверждают многие исследователи, здоровье – это естественная, абсолютная жизненная ценность, занимающая одну из самых верхних ступеней на иерархической лестнице ценностей. В настоящее время имеется достаточно много определений «здоровья». Несмотря на многообразие его дефиниций, в философской рефлексии здоровье отражают, прежде всего, онтологические, аксиологические и гносеологические понятия, соответствующие достижениям различных наук. Широко известно и часто цитируется определение здоровья, данное Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков».

Российские исследователи, доктор философских наук, кандидат медицинских наук Ольга Рагимова и доктор философских наук Елена Лысенко, говоря о здоровье, предложили философскую трактовку этого понятия в антропологической плоскости: здоровье – это системная целостность сущностных характеристик человека, обеспечивающая оптимальную жизнь, развитие и продолжение рода индивида или общности.

Кандидат философских наук Елена Романова выделяет несколько уровней понятия «здоровье»: Первый – биологическое здоровье, которое связано с организмом и зависит от динамического равновесия функций всех внутренних органов, их адекватного реагирования на влияние окружающей среды. Здоровье на биологическом уровне имеет две компоненты: соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека и физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма. Основу его составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции. Второй уровень – психическое здоровье, связанное с личностью и зависящее от развития эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер личности. К компонентам психического здоровья относят нравственное здоровье – комплекс эмоционально-волевых и мотивационно-потребностных свойств

личности, систему ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственное здоровье определяет духовность человека. Третий уровень – социальное здоровье, которое связано с влиянием на личность других людей, общества в целом и зависит от места и роли человека в межличностных отношениях, от нравственного здоровья социума.

Здоровье – категория экономическая, политическая и определяющая социальную стабильность. От него зависит трудовой потенциал страны и ее обороноспособность. Только здоровые люди могут стать работоспособными, востребованными специалистами будущего, без которых невозможен ни научно-технический прогресс, ни успехи в экономике, образовании, обороне, других отраслях хозяйствования. Особая роль в становлении личности как высоко подготовленного специалиста принадлежит, бесспорно, физической культуре.

Категории физическая культура, спорт, здоровый образ жизни могут способствовать решению большого количества проблем, с которыми сталкивается отрасль образования в процессе подготовки специалистов. Малоподвижный образ жизни, который становится в последнее время большой проблемой для здоровья человека; вредные привычки, к числу которых можно отнести не только курение, алкоголизм и наркоманию, но и пристрастие к нездоровой еде также наносит вред здоровью, а вместе с гиподинамией приводит к серьезным хроническим заболеваниям; девиантное поведение, распространению которого способствует нестабильность общественного развития в условиях глобальной нестабильности, нарастания угроз и рисков, – все это входит в разряд социальных проблем, требующих пристального внимания.

Обладая большим арсеналом средств (оздоровительных, педагогических, социальных технологий), физическая культура способна воздействовать не только на биологическую природу, но и на социальную и духовную сферы жизнедеятельности будущих специалистов, способствовать поддержанию их социального здоровья. Все это имеет большое значение в условиях социальной напряженности, рисков и угроз, с которыми столкнулось современное общество. В структуре здорового образа жизни наряду с оптимальным двигательным режимом, режимом труда и отдыха, рациональным питанием и психофизиологической регуляцией должен также присутствовать оптимальный уровень грамотности в вопросах здоровья и здоровьесберегающих технологий. Но, к сожалению, уровень грамотности в вопросах физиологии, здоровья, здорового образа жизни у населения в целом и у студенчества в частности на очень низком уровне. В большинстве своем люди понимают важность здорового образа жизни и его составляющих, но не реализуют его на практике ни в области режима двигательной активности, ни питания, ни других его составляющих.

Концепт «социальное здоровье» – очень сложный и противоречивый, трудноуловимый и постоянно ускользающий, вызывающий массу противоречивых чувств, ложных иллюзий и совершенно несовместимых критериев.

В узком (гносеологическом) смысле категория «социальное здоровье» отражает социальную компоненту здоровья личности. При этом речь идет не о факторах внешней среды, обеспечивающих индивидуальное здоровье (широкое понимание термина), а о собственно социальных параметрах, обеспечивающих адаптацию и эффективное функционирование индивида.

Социальное здоровье можно целенаправленно изучать, на него можно целенаправленно воздействовать, его можно и нужно проектировать и формировать. Формирование социального здоровья – это целенаправленное, координируемое и сознательно организованное воздействие социальных субъектов на различные объекты и процессы, способствующее достижению максимального эффекта при минимальных затратах ресурсов, усилий и времени, приданию процессам определенной направленности, получению желаемых результатов, достижению поставленных целей.

Социальное здоровье студенческой молодежи является важнейшим условием реализации профессионального потенциала, успешности человека, интеллектуального, нравственного, физического и репродуктивного потенциала. Поэтому каждое учебное заведение должно стремиться к созданию такой социокультурной среды, которая позволит не только сохранить, но и улучшить уровень социального здоровья будущих специалистов. Социальное здоровье – важный индикатор современной жизни, основа профессионального потенциала специалиста будущего. Социологические измерения многочисленных его характеристик показывают не только, насколько человечество правильно живет сегодня, но и то, какой эта жизнь будет завтра. Однако исследований явно не хватает. При создании моделей социального здоровья будущего важно обратить особое внимание на такие качества, как честь и долг, милосердие и порядочность, ценностное отношение к здоровью и мотивированность к здоровому образу жизни, справедливость и гражданственность. Это даст возможность улучшить социальное здоровье как отдельного гражданина, так и социумов, регионов и государств.

Н. Л. Сахновская, Н. Н. Стешиц, Т. А. Глазько

ЧЕТЫРЕХЛЕТНЯЯ ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ПЕРВОКУРСНИЦ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Функциональное состояние организма – это интегральный комплекс характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обусловливают выполнение любой деятельности. От функционального состояния организма зависит физическое и психическое состояние человека, успешность его труда, обучения, творчества.

В настоящем исследовании функциональное состояние организма определялось по показателям, характеризующим деятельность кардиореспираторной системы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что деятельность современного человека осуществляется в условиях возрастания интенсивности и продолжительности действия неблагоприятных факторов различной природы, сочетание которых приводит к взаимному отягощению их влияния на организм человека и вызывает быстрое истощение его физиологических резервов. Учеными доказано, что универсальным индикатором компенсаторно-приспособительной деятельности организма являются функциональные показатели сердечно-сосудистой системы. Кроме того, именно функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем является ориентиром в программировании тренировочных нагрузок в процессе физического воспитания студентов.

Задачами исследования являлись следующие.

1. Определить уровень развития функциональных возможностей кардиореспираторной системы студенток первого курса специальных медицинских групп (СМГ).

2. На основании результатов функционального обследования осуществить подбор средств, направленных на повышение резервных возможностей организма занимающихся.

3. Сравнить показатели, характеризующие деятельность кардиореспираторной системы у студенток 1 курса СМГ за четырехлетний период (с 2019/20 по 2022/23 учебный год).

Организация исследования: в тестировании функционального состояния кардиореспираторной системы приняли участие 712 первокурсниц Минского государственного лингвистического университета, обучающихся дисциплине «Физическая культура» в специальном учебном отделении (СУО). Исследования проводились в сентябре 2019, 2020, 2021 и 2022 годов.

Методы исследования: педагогическое тестирование, математическая обработка результатов исследования

Функция кардиореспираторной системы, играющей ведущую роль в жизнедеятельности организма, оценивалась в состоянии покоя показателями частоты сердечных сокращений (ЧСС) и частоты дыхания (ЧД) за 1 минуту, пробами Генчи (ПГ) и Штанге (ПШ), а резервные возможности сердца, которые проявляются лишь во время работы, определялись пробой Мартине–Кушелевского (20 приседаний за 30 с).

Анализ результатов исследования показал, что студентки, поступившие в 2020 году, имели лучшую функциональную подготовленность по сравнению с первокурсницами других лет поступления в университет (таблица).

Оценка функционального состояния кардиореспираторной системы студенток 1курса 2019–2022 гг. поступления в университет, % к общему количеству

Показатель	Год	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Частота дыхания, кол-во раз/мин	2019	Норма – 63,1; отклонение от нормы – 36,9				
	2020	Норма – 80,8; отклонение от нормы – 19,2				
	2021	Норма – 57,2; отклонение от нормы – 42,8				
	2022	Норма – 74,4; отклонение от нормы – 25,6				
Проба Генчи, с	2019	1,2	1,8	21,4	44,8	30,8
	2020	0	0	2,0	36,2	61,8
	2021	0	1,6	9,9	36,3	52,2
	2022	0	0,8	4,0	34,9	60,3
Проба Штанге, с	2019	1,2	1,8	6,4	23,1	37,5
	2020	0	0	2,2	23,9	73,9
	2021	0	1,2	4,1	11,0	83,7
	2022	0	0,8	8,9	28,4	62,1
Частота сердечных сокращений, уд/мин	2019	20,8	39,6	16,2	15,3	8,1
	2020	6,5	21,5	40,2	23,7	8,1
	2021	26,7	27,8	33,9	8,3	3,3
	2022	30,2	27,0	29,4	6,4	7,1
Проба Мартине–Кушелевского (ПМ), уд/мин	2019	0	25,6	20,1	28,4	25,6
	2020	1,4	12,0	76,0	9,6	0
	2021	24,4	22,2	27,8	20,4	5,2
	2022	11,3	37,9	25,8	14,5	10,5
Восстановление в течение 1-й минуты, уд/мин	2019					9,1
	2020					10,2
	2021					17,3
	2022					17,7
Восстановление в течение 2-й минуты, уд/мин	2019				11,9	
	2020				12,4	
	2021				29,9	
	2022				21,0	
Восстановление в течение 3-й минуты, уд/мин	2019			31,2		
	2020			29,1		
	2021			24,1		
	2022			34,7		
Не восстановление ЧСС до исходных величин	2019	47,8				
	2020	48,3				
	2021	28,7				
	2022	26,6				

Это видно, прежде всего, по результатам ЧД, сердечно-легочным апнотическим пробам (ПШ, ПГ) и ЧСС в покое. Однако после 2020 года в 2021, 2022 гг. в университет поступили девушки, у которых наблюдались низкий уровень экономизации работы ССС (ЧСС в покое), высокая степень возбудимости пульса (увеличение ЧСС после нагрузки) и замедление восстановительных процессов деятельности сердца (восстановление ЧСС до исходных величин). Учащение и восстановление пульса, выходящее за пределы нормы, в медицине расценивается как снижение резервных возможностей системы кровообращения, нарушение функции регуляторных механизмов ее деятельности (например, при наличии нейроциркуляторной и вегетососудистой дистоний, последствий перенесенного заболевания легких, детренированности, перетренированности и т.д.).

Улучшить функциональное состояние кардиореспираторной системы возможно в процессе физического воспитания с помощью подбора средств аэробной направленности, дыхательных и релаксационных упражнений, которые способствуют не только расширению резервных возможностей системы кровообращения, но и нормализации функционального состояния вегетативной нервной системы.

В зависимости от результатов исследования функционального состояния первокурсниц осуществлялся подбор средств, определение их доли в занятиях и корректировка нагрузки в процессе физического воспитания.

Таким образом, в процессе исследования выявлено, что

- у более половины первокурсниц показатели ЧСС в покое превышают 76 уд./мин (Н. М. Амосов, И. В. Муравов,1985), наблюдается неадекватная реакция ССС на дозированную физическую нагрузку и замедленное восстановление после нее, что свидетельствует о снижении резервных возможностей организма в целом и экономизации в работе ССС в частности;
- для улучшения функционального состояния организма были созданы: комплексы общеразвивающих упражнений, выполняемые в режиме аэробного энергообеспечения, в том числе их фото- и видеоварианты, предлагаемые в период дистанционного обучения; видеокомплексы разминки с элементами аэробики; программа оздоровительной ходьбы, в которой студенткам было предложено в качестве контроля и самоконтроля использовать фитнес-браслет или приложение «шагомер»; комплексы дыхательных упражнений; комплекс аутогенной релаксации;
- сравнительный анализ показателей, характеризующих деятельность кардиореспираторной системы у студенток 1 курса СМГ за четырехлетний период (с 2019/20 по 2022/23 учебный год), показал, что самые низкие результаты наблюдались у студенток 2021 и 2022 гг. поступления в университет, что по-видимому связано с недостаточным уровнем физической активности на дистанционном обучении, большим количеством пропусков занятий по болезни, недостаточной самомотивацией к занятиям физическими упражнениями в 2020 году.

Е. Л. Слеменева, Н. А. Бушило

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ПОВТОРНОГО И КРУГОВОГО МЕТОДОВ В РАЗВИТИИ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Физическая культура является учебной дисциплиной, направленной на укрепление и повышение уровня здоровья, на формирование специальных знаний, умений и навыков, на развитие двигательных способностей.

На современном этапе реформирования системы высшего образования возникает потребность в высококвалифицированных, физически крепких и здоровых специалистах. Но в настоящее время студенты не отличаются высоким уровнем здоровья и физической подготовленности. Недостаточный уровень двигательной активности, неправильное питание, высокий уровень психоэмоциональных нагрузок и как следствие неуклонный рост заболеваемости студенческой молодежи является одной из проблем, требующей пристального внимания при работе со студентами.

Одним из наиболее значимых физических качеств, играющих существенную роль в оптимизации жизнедеятельности и выступающих как важный компонент физического здоровья, является общая выносливость.

Целью данного исследования стал сравнительный анализ эффективности двух методов строго регламентированного упражнения (повторный и круговой) для развития общей выносливости.

Повторный метод характеризуется многократным выполнением упражнения через интервалы отдыха. Он используется как в циклических, так и в ациклических упражнениях. Интенсивность нагрузки может быть 75–95 % от максимальной. Число повторений упражнений в каждой серии невелико и ограничивается способностью занимающихся.

Круговой метод представляет собой комплексную организационно-методическую форму, включающую в себя ряд методов, содержащих физические упражнения.

Предметом исследования выступали методы повторного и кругового выполнения упражнений.

Задачи:

1) оценить исходный уровень физической подготовленности студентов 1 курса подготовительного отделения;

2) провести сравнительный анализ результатов тестирования после использования этих методов в течение учебного года.

Для решения поставленных задач использовались методы педагогического наблюдения, тест Купера (количество пробегаемых метров за 12 мин), математическая обработка данных.

Для проведения исследования были определены две группы: А и В по 15 человек в каждой. В группе А исследование проводилось в период с сентября 2022 г. по апрель 2023 г. (табл. 1). Для развития общей выносливости использовался метод круговой тренировки, в группе В – повторный метод. Результат тестирования представлен в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 1

Результаты 12-минутного бега в группе А (тест Купера)

Расстояние, пробегаемое за 12 мин, м	Уровень подготовленности	Балл	Время проведения			
			Сентябрь 2022 г.		Апрель 2023 г.	
			Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%
Более 3000	Превосходный					
2750–3000	Отличный	5	2	13,3	7	46,2
2500–2750	Хороший	4	1	6,7	5	33,3
2200–2500	Удовлетворительный	3	7	46,7	2	13,3
2100–2200	Плохой	2	2	13,3	1	6,7
Меньше чем 2100	Очень плохой	1	3	20	3	20

Таблица 2

Результаты 12-минутного бега в группе В (тест Купера)

Расстояние, пробегаемое за 12 мин, м	Уровень подготовленности	Балл	Время проведения			
			Сентябрь 2022 г.		Апрель 2023 г.	
			Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%
Более 3000	Превосходный					
2750–3000	Отличный	5	1	6,7	1	6,7
2500–2750	Хороший	4	1	6,7	3	20
2200–2500	Удовлетворительный	3	9	60,3	8	53,3
2100–2200	Плохой	2	2	13,3	3	20
Меньше чем 2100	Очень плохой	1	2	13,3	-	-

Анализ результатов 12-минутного бега выявил, что при использовании метода круговой тренировки в сентябре 2022 г. 2 студента (13,3 %) показали «отличный» результат, а в апреле 2023 г. число студентов, показавших тот же результат, выросло до 7 (46,2 %); оценку «хорошо» получили соответственно 1 (6,7%) и 5 (33,3%) студентов; «удовлетворительно» получили в сентябре 7 (46,7%), а в апреле 2 (13,3 %); на плохом уровне, оцениваемом в 1 балл, изменений не произошло. В группе В за время применения повторного метода выполнения упражнения 1 студент показал отличный результат в начале и в конце исследуемого периода; оценка «хорошо» в сентябре была получена 1 (6,7%), а в апреле 3 (20 %) студентами; за это же время оценку «удовлетворительно» получили соответственно 9 (60,3%) и 8 (53,3 %) студентов.

Полученные результаты исследований показывают эффективность как кругового, так и повторного метода развития общей выносливости, что позволяет их рекомендовать на занятиях в подготовительном учебном отделении. Помимо основных результатов исследования установлено, что использование кругового метода помогает избежать монотонности на занятии и повысить его плотность. Преимущество повторного метода состоит в том, что величина предлагаемой нагрузки зависит от уровня физической подготовленности студентов.

Н. Н. Стешиц, Н. Л. Сахновская, Т. А. Глазько

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Сегодня под физической готовностью студентов к профессиональной и самостоятельной жизни понимается направленный процесс формирования необходимого арсенала двигательных умений и навыков, гармоничное развитие физических качеств и связанных с ними способностей, от которых зависит достижение высокой физической и умственной работоспособности, сохранение здоровья и творческое долголетие человека.

Физическая подготовленность студентов, относящихся к специальным медицинским группам (СМГ), имеет также специфическую направленность, смысл которой заключается в развитии двигательных способностей, которые имеют реабилитационную составляющую при наличии у студентов заболеваний.

Цель настоящего исследования состояла в определении уровня физической подготовленности студентов СМГ и анализе его динамики в четырехлетнем периоде обучения первокурсников.

В исследовании принимали участие студентки специального учебного отделения (СУО) 2019–2022 годов поступления в университет.

Анализ диагнозов студентов СУО за период с 2019 по 2022 г. включительно показал, что лидирующими являются заболевания опорно-двигательного аппарата (ОДА), зрительной (ЗС) и сердечно-сосудистой (ССС) систем (табл. 1).

Таблица 1

Нозологические формы у студентов СМГ за 2019–2022 гг.

Год, кол-во студентов	Нозологические формы, % от общего количества									Общее кол-во нозологических форм
	ССС	ДС*	НС	ЭС	ЖКТ	МПС	ЗС	ОДА	Прочие	
2022, 112	12,1	3,5	1,7	6,1	5,2	5,6	21,7	42,4	1,7	231
2021, 207	16,3	6,3	1,6	2,8	4,2	3,7	22,6	39,8	2,6	429
2020, 258	18,9	3,3	0,9	3,3	3,6	4,5	21,7	41,3	2,5	552
2019, 151	24,9	3,7	2,0	3,5	5,8	5,8	18,7	40,9	2,6	347

*ДС – дыхательная система, НС – нервная система, ЭС – эндокринная система, ЖКТ – желудочно-кишечный тракт, МПС – мочеполовая система

Это в целом определило направленность выбора средств физической подготовки:

- средства, развивающие динамическую и статическую выносливость, способствующие формированию мышечного корсета, навыка правильной осанки и улучшению питания костной и хрящевой тканей при заболеваниях ОДА;
- средства общеразвивающей направленности и специальные, направленные на укрепление глазодвигательных мышц, улучшение циркуляции внутриглазной жидкости и кровоснабжения глаза, снижающие зрительное утомление при заболеваниях ЗС;
- общеразвивающие упражнения, выполняемые в режиме аэробного энергообеспечения, и специальные упражнения, расширяющие функциональные возможности кардиореспираторной системы и регулирующие функцию вегетативной нервной системы при заболеваниях ССС;
- корригирующие упражнения, выполняемые группой и индивидуально в зависимости от имеющегося заболевания.

Предыдущие исследования показали, что распределение студентов СУО по учебным группам по предлагаемым группам А, Б и В не представляется возможным по причине того, что лишь 10,3 % из общего количества

занимающихся имеют в анамнезе только одно заболевание, 20,6 % – два, 26,5 % – три, 20,6 % – четыре, 16,2 % – пять, 2,9 % – шесть и 1,5 % – семь диагнозов. Сочетанность двух и более диагнозов редко предполагает их принадлежность к одной из вышеуказанных групп. Поэтому процесс физической подготовки данного контингента занимающихся в целом направлен в основном на развитие общей и силовой выносливости, координации и гибкости с учетом противопоказаний при имеющихся заболеваниях.

В результате этого в исследовании были использованы контрольные упражнения, предлагаемые в учебной программе и оценивающие уровень развития тех качеств, над которыми велась целенаправленная работа в течение определенного периода подготовки.

Силовые способности мышц брюшного пресса, спины, рук, ног оценивались индивидуально для каждого человека по его субъективному ощущению появления утомления при выполнении контрольного упражнения:

- силовая выносливость мышц пресса оценивалась количеством подниманий и опусканий плечевого пояса в исходном положении лежа на спине, согнув ноги, руки за голову либо вдоль туловища;
- силовая выносливость мышц спины определялась количеством поочередных подниманий разноименных руки и ноги из исходного положения лежа на животе, руки вперед;
- силовая выносливость мышц рук – сгибанием и разгибанием рук в упоре стоя на коленях;
- силовая выносливость мышц ног – приседаниями из положения основной стойки с подниманием рук вперед и последующим их опусканием (угол между голенью и бедром 90°);

общая выносливость оценивалась количеством пробегаемых метров за 6 минут (по самочувствию и показаниям при заболевании применялись варианты чередования бега с ходьбой или ходьба в быстром темпе);

гибкость оценивалась результатом наклона вперед из положения сидя на полу, ступни параллельны, расстояние между ними 20 сантиметров.

Анализ результатов контрольных упражнений позволяет преподавателю осуществлять подбор необходимых средств, методику их применения для развития двигательных способностей, имеющих значение не только в профилактике и лечении заболеваний, в том числе заболеваний, связанных с будущей профессиональной деятельностью, но и в укреплении здоровья в целом.

Мониторинг физической подготовленности студенток-первокурсниц 2019–2022 гг. поступления в университет показал, что самые низкие показатели отмечены в 2021 году, после года дистанционного обучения и ухудшения эпидемиологической ситуации (табл. 2).

Таблица 2

Показатели физической подготовленности студенток 1 курса 2019–2022 гг. поступления в университет, % к общему количеству

Силовая выносливость мышц	Год	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
- пресса, кол-во раз		≤35	36	40	45	55
	2019	14,8	3,4	28,4	19,8	33,6
	2020	-	-	-	-	-
	2021	22,8	22,2	23,5	11,1	20,4
	2022	4,2	26,7	35,8	26,7	21,7
- спины, кол-во раз		≤39	40	45	55	65
	2019	21,8	7,2	10,3	16,4	44,3
	2020	-	-	-	-	-
	2021	18,2	30,8	32,7	6,3	12,0
	2022	4,2	18,3	41,7	21,7	14,2
- рук и плечевого пояса, кол-во раз		≤14	15	20	30	35
	2019	5,3	4,1	18,5	13,4	58,7
	2020	-	-	-	-	-
	2021	34,0	28,1	28,1	5,2	4,6
	2022	24,4	16,0	39,5	8,4	11,7
- ног, кол-во раз		≤24	25	30	35	40
	2019	3,3	4,3	4,3	11,8	76,3
	2020	-	-	-	-	-
	2021	22,0	36,8	23,8	5,8	11,6
	2022	7,8	22,4	38,8	12,1	19,0
Гибкость		0	5	10	15	25
	2019	35,7	17,9	25,0	21,4	0
	2020	-	-	-	-	-
	2021	32,6	26,0	17,3	19,5	4,3
	2022	11,8	20,6	44,1	8,8	14,8
6-минутный бег/ходьба		700	800	900	1000	1100
	2019	36,0	21,4	15,7	15,7	11,2
	2020	-	-	-	-	-
	2021	17,0	17,7	24,1	20,5	20,5
	2022	13,2	50,0	26,4	7,6	2,8

Как видно из табл. 2, вариативность исследуемых показателей высока, например, по лучшим показателям общей выносливости выделяются студентки 2021 года поступления в университет – 41,0 % отличных и хороших результатов, а в 2022 году поступили студентки, у которых результаты в 5 и 4 балла зарегистрированы всего в 10,4 % случаев. Такой же разброс результатов характерен и для других тестовых заданий.

Таким образом, определение уровня физической подготовленности студентов является одним из главных составляющих в подборе средств физической культуры, направленных на развитие двигательных способностей, необходимых для профилактики и коррекции имеющихся заболеваний, профилактики профессиональных заболеваний и совершенствования физического статуса человека в целом.

Т. В. Супрун

АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ГФОК

Состояние здоровья и уровень физической подготовки современной молодежи и студентов в частности – одна из острейших государственных проблем, так как физическое состояние человека есть залог хорошего здоровья, красоты и, что более важно, высокой продолжительности жизни. В настоящее время не является секретом, что уровень физического состояния молодых людей оставляет желать лучшего. Согласно статистике Министерства спорта и туризма Республики Беларусь, занятиям спортом свое свободное время посвящают каждый третий школьник и каждый шестой студент. В целом, если апеллировать к цифрам, 30 % молодых белорусов регулярно занимаются спортом.

Показатель же физического здоровья студентов МГЛУ зависит от развития физических (двигательных) качеств, особенностей физического развития, функциональных возможностей отдельных систем организма, наличия заболеваний и травм и так далее. Для его повышения необходимо физическое воспитание и развитие физических качеств. Реализация Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь (ГФОК) позволяет сформировать научно обоснованные программы и режимы двигательной активности для развития разных категорий населения.

На данный момент в педагогической практике одним из мероприятий по реализации ГФОК является внедрение в учреждения образования системы контроля над состоянием здоровья студенческой молодежи. Правомерно используется понятие «физическое образование», которое ориентирует не только на развитие физических способностей, морфофункциональных возможностей организма и двигательных навыков, но и на формирование мировоззрения, системы ценностей, мотивационной сферы личности, широты и глубины знаний в области физической культуры, а главное – деятельный аспект реализации физкультурных ценностей в отличие от ранее широко используемого понятия «физическое образование», направленного в большей степени на двигательный (биологический) аспект развития личности.

Целью ГФОК является развитие физической культуры и спорта, оздоровление и физическое воспитание населения, формирование здорового образа жизни.

Реализация ГФОК позволит сформировать научно обоснованные программы и режимы двигательной активности для различных категорий населения, социальные нормы и нормативы обеспечения населения Республики Беларусь физкультурно-спортивными сооружениями, нормативы физической подготовленности граждан.

Было проведено исследование динамики физического состояния студенток 1 курса основного учебного отделения по результатам ГФОК.

Задачами данного исследования являлись:

1) оценка уровня физической подготовленности студенток 1 курса по нормативам ГФОК;

2) сравнительный анализ исследуемых показателей за 2022 – 2023 годы.

Для решения поставленных задач были использованы педагогическое тестирование и методы математической статистики.

В исследовании принял участие 41 студент 1 курса основного учебного отделения УО «Минский государственный лингвистический университет», у студентов оценивалась физическая подготовленность. Оценка всех исследуемых показателей осуществлялась по 10-балльной шкале (табл. 1, 2).

Таблица 1

Анализ цифровых данных за декабрь 2022 г.

Прыжок в длину с места, см	Наклон вперед из положения сидя, см	Бег 30 м, с	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз	Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	Челночный бег 4*9 м, с	Бег 1500 м, мин	Средняя сумма баллов
Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	
3	4	2	4	3	4	2	3

Таблица 2

Анализ цифровых данных за май 2023 г.

Прыжок в длину с места, см	Наклон вперед из положения сидя, см	Бег 30 м, с	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	Челночный бег 4*9м, с	Бег 1500 м, мин	Средняя сумма баллов
Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	
3	6	3	4	3	5	2	4

Таким образом,

1) видимых изменений в показателях не произошло;

2) в связи со слабой сдачей нормативов в беге на 1500 м в целях улучшения физического состояния студенток следует увеличить в учебном процессе использование средств физической культуры, направленных на развитие качества выносливости. Больше уделять внимание индивидуальной работе со студентками.

Т. В. Супрун, Е. А. Барановская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ В РАЗВИТИИ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БЕГУНОВ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ

Одним из важнейших физических качеств бегуна на короткие дистанции является быстрота. В это понятие входит способность человека совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени.

Одновременно с развитием спорта развивались различные методы, появлялись новые средства обучения. Одним из таких методов стал метод круговой тренировки, который появился в начале 1952 г. в Англии.

Основная задача его использования на занятиях по легкой атлетике – эффективное развитие двигательных качеств в условиях ограниченного и жесткого лимита времени.

Цель: повысить эффективность скоростно-силовой подготовки бегунов на короткие дистанции в легкой атлетике с помощью метода круговой тренировки.

Задачи:

1. Изучить по данным научно-методической литературы состояние исследуемой проблемы.

2. Определить уровень физического развития и скоростно-силовой подготовленности легкоатлетов в беге на короткие дистанции.

3. Разработать учебно-тренировочные комплексы специальных упражнений для повышения скоростно-силовых качеств легкоатлетов и использовать их на этапе начальной подготовки.

4. Выявить эффективность предложенной методики скоростно-силовой подготовки легкоатлетов в беге на короткие дистанции с помощью педагогического эксперимента.

5. Проанализировать влияние круговой тренировки на физическое развитие легкоатлетов.

Методы исследования:

1) анализ научно-методической литературы;

2) педагогическое тестирование;

3) педагогический эксперимент;

4) метод статистической обработки данных.

Круговая тренировка – это комплексы из нескольких упражнений, выполняемых последовательно (одно за другим), с минимальными перерывами, для развития и совершенствования силы и быстроты. Занимающиеся переходят от выполнения одного упражнения к другому, передвигаясь по кругу. Закончив выполнение последнего упражнения в данной серии, они возвращаются к первому, таким образом замыкая круг.

При разработке различных моделей физической подготовки с применением круговой тренировки необходимо:

1) провести глубокий анализ упражнений, установить связь с учебно-тренировочным материалом;

2) определить конечные цели воспитания физических качеств, их развитие на конкретном этапе обучения;

3) помнить, что комплекс упражнений должен вписываться в определенную часть тренировки с учетом степени физической подготовленности группы;

4) строго соблюдать последовательность выполнения упражнений и перехода от одной станции к другой, а также интервал между кругами при повторном прохождении комплекса;

5) определить объем работы и отдыха при выполнении упражнений.

Различают следующие основные разновидности круговой тренировки:

1. Метод повторной работы (сила воздействия 90 %–100 %, при беге перерывы для отдыха от 10 до 45 минут, при силовых упражнениях – от 3 до 4 минут).

2. Интервальный метод (сила воздействия от 50 % до 80 % максимальной мощности, много повторений упражнений с включением пауз от 45 до 90 секунд).

3. Метод длительной работы (сила воздействия прогрессивно повышается от 25 % до 75 % максимальной мощности, упражнения выполняются без перерывов).

Скоростно-силовые способности в упражнениях на станциях круговой тренировки развиваются в процессе регулярных занятий, проводимых не менее трех раз в неделю. Развитие идет вначале путем постепенного увеличения времени тренировочной нагрузки за счет большого количества упражнений, выполняемых на станциях в комплексе, а затем путем увеличения ее интенсивности, повышения скорости.

Под влиянием систематических занятий методом круговой тренировки подготовленность бегунов увеличивается в несколько раз. Чтобы достичь этого, необходимо заниматься продолжительное время, постепенно увеличивая нагрузку на «станциях» и количество кругов на протяжении тренировочного процесса.

Обзор литературы приводит к выводу, что двигательные качества целесообразно развивать на тренировках по легкой атлетике с использованием кругового метода. Применение данного метода в основной части тренировки позволяет решать задачи обучения и развития двигательных качеств с учетом степени физической подготовленности занимающихся. Занятия с включением данного метода повышают физические качества: быстроту, силу, гибкость, ловкость, выносливость, а также сознательность, самостоятельность, активность и целеустремленность. Круговой метод эмоционален и позволяет разнообразить тренировку.

М. В. Шилай, Т. Е. Коноплева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕТЕЛЬ TRX, БОДИБАРОВ, ГАНТЕЛЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИЛЫ МЫШЦ РУК И СПИНЫ У СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Петли TRX были придуманы американскими морскими пехотинцами для поддержания физической формы в условиях отсутствия каких-либо тренажеров и спортивного оборудования. Первоначально их делали из парашютных строп. Впоследствии конструкция совершенствовалась. Петли очень компактны, помещаются в небольшой рюкзак, легко крепятся, их можно быстро подготовить к работе. В последнее время они приобрели большую популярность. На протяжении 2022 года использовались петли TRX для развития силы мышц рук и спины. Оценивался результат за период с сентября по март 2022 г. В 2022/23 учебном году для развития силы мышц рук и спины применялись бодибары и гантели. В исследовании с петлями TRX приняли участие 42 человека, а группа, работающая с бодибарами и гантелями, составила 64 человека.

Методами исследования явились педагогическое тестирование и математическая обработка материалов.

Для оценки результатов были использованы контрольные упражнения:

1) сгибание-разгибание рук в упоре от гимнастической скамейки;

2) одновременное поднимание разноименных ноги и руки.

Результаты работы с петлями TRX приведены в табл. 1, результаты работы с гантелями и бодибарами – в табл. 2.

Таблица 1

Результаты работы с петлями TRX

Контрольное упражнение	1-е тестирование				2-е тестирование			
	0–5 раз	5–10 раз	10–15 раз	15–20 и выше раз	0–5 раз	5–10 раз	10-15 раз	15–20 и выше раз
Сгибание-разгибание рук в упоре от гимнастической скамейки	28,5	47,2	18,6	5,7	11,5	54,4	23,4	10,7
Одновременное поднимание разноименных руки и ноги из исходного положения лежа на животе	15,3	32,7	33,5	18,5	10,1	34,8	35,5	19,6

Таблица 2

Результаты работы с гантелями и бодибарами

Контрольное упражнение	I-е тестирование				II-е тестирование			
	0–5 раз	5–10 раз	10–15 раз	15–20 раз	0–5 раз	5–10 раз	10–15 раз	15–20 раз
Сгибание-разгибание рук в упоре от гимнастической скамейки	27,1	49,2	19,5	4,2	5,2	49,6	38,3	6,9
Одновременное поднимание разноименных руки и ноги из исходного положения лежа на животе	8,5	26,4	38,4	26,7	1,2	17,1	47,6	34,1

В контрольном упражнении «сгибание разгибание рук в упоре от гимнастической скамейки» при работе с петлями TRX количество студентов, выполнивших упражнение от 5 до 10 раз, увеличилось на 7,2 %, при работе с бодибарами и гантелями – на 22,9 %. От 10 до 15 раз соответственно – на 4,8 % и 18,8 % и от 15 и более раз – 5 % и 2,7 %.

Проанализировав результаты контрольных упражнений, можно сделать следующие выводы.

1. Применение бодибаров и гантелей в данном исследовании оказалось более эффективным.

2. Занятия с петлями TRX имеют ряд своих преимуществ:

а) занятия с подвесными ремнями относятся к упражнениям с нестабильным положением тела, это приводит к тому, что задействуются определенные мышечные группы, которые стабилизируют положение. Большие группы мышц работают интенсивнее;

б) тренировки при неустойчивом положении тела помогают предупредить травмы спины, коленных и голеностопных суставов, снизить нагрузку на межпозвоночные диски;

в) петли TRX успешно используются для снятия болевого синдрома при болях в области позвоночника различной этиологии.

Петли TRX могут успешно использоваться в учебном процессе в качестве дополнения к силовой и общей физической нагрузке.

А. Н. Юденко

ДЫХАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ ЙОГИ – ПРАНАЯМА

Универсальным средством формирования резервов кислородообеспечения являются нарастающие физические нагрузки. Средством, преимущественно тренирующим способность тканей извлекать кислород из притекающей крови, увеличивать резервы организма, является аппарат дыхания. Посредством управляемого дыхания возможно целенаправленно тренировать систему кислородообеспечения своего организма, которая определяет его энергетические возможности, а следовательно, физическую работоспособность и устойчивость к неблагоприятным факторам. Внешнее дыхание у человека имеет двойное управление. Как и другие внутренние органы, оно функционирует автоматически, но им можно управлять и произвольно, используя силу воли.

Создавая искусственные трудности для аппарата дыхания, человек тренирует его, повышает способность тканей извлекать кислород из крови. Если в покое извлекается около 30 % кислорода, то при большой нагрузке у тренированного человека – 80 %. Тренировка дыхания с задержкой на вдохе укрепляет мускулатуру вдоха и повышает способность тканей извлекать кислород из притекающей крови; задержка на максимальном выдохе укрепляет мускулатуру выдоха. Тренировка задержки дыхания с полным расслаблением грудной клетки и всей мускулатуры повышает способность тканей извлекать кислород и является важнейшим звеном аутогенной тренировки, т. е. помогает приобретать способность блокирования негативных последствий психоэмоциональных напряжений.

В данной работе представлены дыхательные техники йоги, применяемые на занятиях физической культурой, и их воздействие на занимающихся.

Анализ исследований показал, что занятия пранаямой помогают укрепить сердечно-сосудистую и нервную систему, улучшить работу желудочно-кишечного тракта, очистить кровь от токсинов, укрепить дыхательную мускулатуру, увеличить объем легких.

Механизмы действия дыхательных упражнений включают: изменение соотношений концентрации кислорода и углекислого газа в организме; включение в работу в процессе дыхания различных групп дыхательных мышц; рефлекторное воздействие на мозг посредством воздействия на обонятельные и другие рецепторы; массаж внутренних органов; рефлекторное воздействие на симпатическую и парасимпатическую нервную систему.

Пранаяма – техника контролируемого дыхания в йоге. Есть два толкования термина: «прана» – жизненная энергия, «яма» – остановка, управление. Пранаяма – специальные дыхательные упражнения, воздействующие на физиологическую составляющую человека посредством изменения концен-

трации кислорода и углекислого газа, а также на эмоциональную составляющую, воздействуя на нее через систему психосоматических соответствий с помощью специфических типов дыхания.

Йогическая культура формировалась и развивалась тысячелетиями. Впервые о важности разных видов праны говорят Веды. С течением времени выделили много видов и разновидностей пранаямы.

В данных материалах представлены 4 основных вида праноямы, которые применяются на занятиях по дисциплине «Физическая культура».

1. *Полное йоговское дыхание*. Воздух вдыхается через нос, затем отпускается на горло (удджайи), переходя на грудь и плавно в живот. Чтобы заполнить весь объем легких, воздух сразу направляют в живот, потом в легкие и затем на ключицы. Выдох происходит в обратном порядке: ключица – грудная клетка – живот. Эта техника называется дирга пранаяма, или трехтактное дыхание. Она объединяет в один цикл все виды дыхания, доступные человеку.

2. *Капалабхати.* От слова «капала» – череп и «бхати» – свет, сияние, знание. Техника выполнения: вдох делается медленно, а выдох энергично. Мыщцы живота в выдохе напрягаются, живот как бы уходит вовнутрь. После каждого выдоха следует задержка дыхания на мгновение. Паузы нужны для компенсации переизбытка кислорода в мозге. Данную технику можно выполнять с разной силой и скоростью. Капалабхати–пранаяму рекомендуют выполнять 5–15 минут. За это время выполняется от 300 до 900 дыхательных циклов. Рекомендуется применять утром, натощак. Данная методика полезна при различных заболеваниях органов брюшной полости, так как органы подвергаются своеобразному массажу.

3. *Бхастрика,* или *«кузнечные меха»*. При выполнении этой пранаямы воздух втягивается и выпускается с усилием, как при раздувании мехов, отсюда название. Техника выполнения имеет несколько вариаций. Вдох выполняется диафрагмой, выдох – животом. Выделяют три варианта выполнения бхастрики: со слабой силой медленно, со средней силой и средней скоростью, быстро и резко. Выполняя в течение 4–7 минут, можно сделать 60–100 вдохов-выдохов, но все зависит от возраста и физического состояния. Пранаяма способствует детоксикации, помогает согреться телу, оздоравливает внутренние органы человека.

4. *Нади шодхана* – дыхательная система очистки организма и энергетических каналов. Упражнения подразумевают попеременное ноздревое дыхание, вдох через левую ноздрю и выдох через правую, а затем наоборот. Продолжительность тренировки 15–20 циклов. Тренировки успокаивают нервы, насыщают клетки кислородом.

Данные дыхательные техники йоги применялись во время занятий по физической культуре с 20 студентами 2 курса подготовительного учебного отделения в течение года. В подготовительной части занятия использовались

динамические техники, такие как *бхастрика* и *капалабхати*, способствующие активизации основных систем организма, в заключительной части – успокаивающие техники – *нади шодхана, полное йоговское дыхание.*

Для проверки резервов дыхания занимающихся использовали ряд общедоступных проб с задержкой дыхания (проба Генчи, проба Штанге) (таблица).

Динамика показателей функционального состояния кардио-респираторной системы у студентов в результате занятий хатка-йогой

ТЕСТЫ	Октябрь 2022	Апрель 2023	$t_{факт.}$	$t_{крит.}$	P
Проба Руфье (инд.)	12,8±0,59	11,9±0,44	1,10	2,01	>0,05
Проба Штанге (с)	46,9±1,52	49,9±1,26	0,44	2,01	>0,05
Проба Генчи (с)	25,2±1,08	31,0±1,11	3,71	3,65	<0,001

Согласно полученным данным, у занимающихся наблюдается улучшение по всем показателям проб, но статистически достоверно выраженные улучшения показала проба Генчи, ее результат увеличился на 6 секунд. Это свидетельствует о благоприятном влиянии дыхательных упражнений йоги на функциональные возможности девушек.

А. Н. Юденко

ПРИМЕНЕНИЕ ХАТХА-ЙОГИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Физическое воспитание в учреждениях высшего образования связано с совершенствованием систем организма студента, укреплением его здоровья, развитием необходимых физических качеств, привитием навыков здорового образа жизни. Совершенствование системы образования предъявляет требования, которые подразумевают качественную направленность в подготовке специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, способного усваивать большой поток информации, успешного в различных областях жизнедеятельности. Однако высокий уровень интеллектуальных и психоэмоциональных нагрузок, которые испытывает студент в период обучения, приводит к быстрому утомлению, снижению работоспособности, повышению заболеваемости и как следствие – снижению интереса к учебе и труду.

Процесс физического воспитания постоянно совершенствуется, появляются новые средства и методы, которые способствуют повышению эффективности занятий физической культурой. Одним из таких методов и является хатха-йога.

Йога как одна из самых древних систем самопознания включает средства и методы психофизического совершенствования человека. К настоящему времени в ряде педагогических исследований выявлено улучшение работоспособности, психоэмоционального состояния, а также некоторых показателей физической и функциональной подготовленности студентов от занятий гимнастикой с элементами хатха-йоги.

Цель нашего исследования состоит в оценке влияния практики хатха-йоги на статическую выносливость студентов основного учебного отделения.

Выносливость можно оценивать по четырем ее разновидностям: физической, эмоциональной, сенсорной и умственной. Хатха-йога позволяет пересмотреть понятие выносливости. Как правило, выносливость определяют как сопротивление, полагая, что чем сильнее оказывается сопротивление, тем выносливее. Хатха-йога формирует иное измерение выносливости – не жесткость и сопротивление, а гибкость и принятие.

Статическая выносливость является одной из разновидностей силовой выносливости и позволяет воздействовать практически на все мышечные группы. Развитие статической выносливости важно, поскольку с помощью статических упражнений формируется не только физическое состояние мышц, но и психологическая стабильность, что является актуальным для студентов.

В исследовании приняли участие 36 девушек 2 курса основного учебного отделения. Методика проведения занятий физической культурой включала в себя такие элементы хатха-йоги, как дыхательные техники йоги (*пранаямы*), динамические комплексы (*виньясы, Сурья Намаскар*) и статические асаны йоги, которые способствуют развитию гибкости, силовых способностей, выносливости, в конце каждого занятия использовалась релаксационная техника (*Шавасана*). На занятии уделялось особое внимание асанам стоя и сидя (*Вирабхадрасана 1 и 2, Гарудасана, Врикшанаса, Уткатасана, Навасана, Парипурна Навасана, Шалабхасана* др.), так как они требовали правильного баланса и согласования всех звеньев тела. Подбор упражнений для практических занятий по физическому воспитанию предусматривает развитие разносторонних двигательных способностей студентов, динамика роста показателей в которых определяется контрольными испытаниями.

В начале и конце учебного года производилась оценка ряда функциональных и физических показателей. Для оценки статической выносливости разных групп мышц были проведены следующие тесты: 1) статическая выносливость мышц спины; 2) статическая выносливость мышц живота; 3) статическая выносливость мышц тазового пояса; 4) статическая выносли-

вость мышц бедра и голени. В таблице представлена оценка статической выносливости разных групп мышц у студентов 2 курса основного отделения, занимающихся хатха-йогой. Одним из основных критериев выносливости является время поддержания заданной позы.

Оценка статической выносливости разных групп мышц у студентов 2 курса основного отделения, занимающихся хатха-йогой
(определяется удержанием позы в секундах)

Группы мышц	Октябрь 2022	Апрель 2023	$t_{факт.}$	$t_{крит.}$	P
Мышцы спины	33,25±2,22	67,1±5,34	5,86	2,71	>0,001
Мышцы брюшного пресса	72,8±3,36	107,4±3,54	2.31	2,02	>0,05
Мышцы бедра и голени	58,25±1,26	69,5±1,27	0,33	2,02	<0,05
Мышцы тазового дна	18,3±3,86	26,5±5,80	4,96	2,02	>0,001

Полученные данные позволяют сделать вывод, что применение хатха-йоги на занятиях физической культурой дает положительный результат, что говорит об эффективности данных занятий, и свидетельствуют о следующем. Улучшение уровня статической выносливости мышц спины составило 33,25 с (P>0,001), мышцы спины отвечают за стабильность позвоночных сегментов и помогают удлинить (вытянуть) позвоночник. Глубокие мышцы спины, кроме стабилизации позвоночника, обеспечивают подвижность каждого его отдела.

Динамика показателей выносливости мышц тазового дна составила – 8,2 с (P>0,001), эти мышцы поддерживают органы малого таза в правильном анатомическом положении и препятствуют их смещению вниз. От состояния мышц тазового дна зависят функции мочеиспускания и дефекации, а также родовая деятельность у женщин.

Выносливость мышц брюшного пресса улучшилась с 72 до 104 секунд удержания (P>0,05). Пресс – условное название мышц живота: прямой, внутренней и наружной косых и поперечной. Проработанные мышцы позволяют сохранить осанку и участвуют в дыхательном процессе, помогают поддерживать внутренние органы в правильном положении.

Оценка статической выносливости мышц бедра и голени показала прирост в 11,3 секунд (P<0,05). Группа мышц нижних конечностей участвует в поддержании туловища в вертикальном положении. Развитие статической выносливости важно, поскольку с помощью статических упражнений формируется не только физическое состояние мышц, но и психологическая стабильность.

П. В. Гибкий

ОТОБРАЖЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Категория времени является языковой универсалией, в том или ином виде представленной в лингвокультуре каждого народа. В большинстве языков, исследованных лингвистами, существуют те или иные обозначения прошедшего, настоящего и будущего времени. Отнесенность процесса ко времени в китайском, как и в английском, языке декларативно обозначают лексические единицы: *昨天* ‘вчера’, *今天* ‘сегодня’, *明天* ‘завтра’, *yesterday, today, tomorrow* и т. д. Кроме того, в английском языке на прошедшее/настоящее/будущее время могут указывать аналитические формы глагола *to be* (*was* / *were, am*/*is*/*are, will*) и т. д. Приведем следующие примеры.

1. *昨天夜里下雨* ‘Вчера ночью был дождь’; *Yesterday, two women employees resigned* ‘Вчера две девушки из охраны подали в отставку’.

2. *今天发工资* (‘Сегодня зарплата’).

Today we talked only about some professions ‘Сегодня мы с вами поговорили лишь о некоторых профессиях’.

3. *明天要早点儿起* ‘Завтра надо подняться пораньше!’; *Not until we go public tomorrow* ‘До тех пор, пока мы не выступим завтра с публичными заявлениями’.

В данных предложениях, которые отобраны из БКРС и Reverso, лексические единицы относят процессы к прошедшему, настоящему и будущему времени.

По мнению Н. Г. Мингазовой, Р. Р. Закирова, В. Г. Субича (Мингазова, Закиров, Субич, 2022), система времен английского глагола включает 3 ряда форм, отражающих общее временное значение – отношение действия к моменту речи или другой точке отсчета.

Другими словами, в сознании носителей английского языка время течет от прошлого через настоящее к будущему, поэтому можно говорить о трех временных периодах: прошлом, настоящем и будущем, для отображения которых существуют специальные синтетические и аналитические показатели.

Китайский язык является аморфным, в нем отсутствуют видовременные категории. В связи с этим Тань Аошуан отмечала, что в китайском языке отсутствуют грамматические категории в традиционном понимании.

У китайских ёгенов (глаголов), в отличие от английских, нет формальных показателей, декларативно, т.е. прямым образом указывающих на время и вид: ‘was study-ing’, ‘is study-ing’, ‘will be study-ing’. Полусуффиксы 了 (le), 过 (guo), 着 (zhe) не указывают на прошедшее/ настоящее/будущее время и не являются словоизменительными показателями категории времени. Благодаря наличию данных знаков алфавита синтаксиса китайский ёген содержит дополнительную информацию о завершенности или протяженности процесса (Гордей, 1998, с. 39).

Кроме того, в китайском языке предложение может быть включено в контекст прошедшего, настоящего или будущего времени. К примеру, в предложении *昨天夜里，两个德莱尼人拜访了我们。他们不知道从哪里得知了我们拥有那本书的消息，非常慷慨地出了笔大价钱来收购它，说是“帮我们卸下这个大包袱”* ‘Вчера вечером у нас побывала парочка дренеев. Они как-то прознали, что у нас есть эта книга, и великодушно предложили избавить нас от такой обузы’ комбинация лексических единиц *昨天夜里* ‘вчера ночью’ указывает на то, что процесс произошел в прошлом. Следовательно, второе предложение мы также относим к плану прошедшего времени.

Комбинацией полусуффиксов/модальных частиц может создаваться эффект временных отношений, эффект прошедшего времени, эффект настоящего времени и эффект будущего времени:

1. *好吧，不说了... 你到底怎么了？* ‘Ладно, я лучше помолчу ... Так что с тобой случилось?’; *蛇突然在地板上游走了，费了很大劲才把它促住* ‘Змея вдруг заскользила по полу, и ее поймали с трудом’.

2. *别担心了。他就是脱水了而已，是种常见的派对反应，没错* ‘Не переживай, это от обезвоживания. Ага, нормальная реакция организма, когда так отжигаешь’.

3. *如果寒冬女王看见了这幅光景，我可就要完蛋了* ‘Я не переживу, если Королева Зимы увидит их такими’.

Следует отметить, что разница в восприятии категории времени носителями разных языков во многом объясняется различиями между языковыми картинами мира. Важной составляющей китайской языковой картины мира является понятие времени, которое заключено в лексической единице 时间. Первый иероглиф – 时 (shí) переводится как ‘время’, второй (间 jiān) – как ‘промежуток’. Следовательно, лексическая единица 时间 (shíjiān) означает ‘промежуток времени’. Более того, если рассматривать языковую картину мира китайцев и семантику лексических средств, обозначающих временные отношения, многие лексические единицы (в особенности

содержащие в себе компоненты 前 и 后), передают значение положения в пространстве. Поэтому Тань Аошуан утверждала, что в наивной картине мира китайцев понятие времени неотделимо от понятия пространства (Аошуан, 2004).

В. Скит, говоря о том, что слова *time* ‘время’ и *tide* ‘прилив’ в английском языке имеют общий корень, отмечает: «Прилив – это время года, время, час, это − *прилив* и отлив моря» (Skeat, 1978). Кроме основного значения слово прилив имеет также значения ‘час’, ‘время’. Иными словами, в английском языке слова *время, прилив* и *час* родственны. Это обстоятельство связано с тем, что в древности «tide» (прилив) являлся для англичан способом определения, измерения времени. Следовательно, в языковой картине мира носителей английского языка время является бесконечным повторением определенного движения или процесса.

Как считает З. М. Ахмедова, в английском языке концепт времени может выражаться посредством предлогов, которые указывают на определенность / неопределенность времени (Ахмедова, 2019, с. 7). По словам автора, «если семантика определенности предлога, отражающего временные отношения, демонстрирует точное время происхождения действия, то неопределенное время указывает на неточность происхождения действия. Предлоги *at, in, during, on, upon, under, for, till* в английском языке указывают на процессы, происходящие одновременно, ранее и позже и др. При этом выразительность предлогов указывает на «определенность или на неопределенность времени. З. М. Ахмедова также отмечала, что «предлог “in” согласует движение с отрезком времени; в пределах его рамок происходят описанные события, это отражает отклонение от идеи течения времени. Следовательно, по отношению к отклонению от идеи течения времени предлог “in” демонстрирует локализацию на определенном пределе, что определяет концепт “сосуда, хранилища”» (2019, с. 9).

Таким образом, в английском языке, как и в китайском, в качестве декларативных средств обозначения временных отношений выступают лексические единицы, у китайских ёгенов, в отличие от английских, нет формальных показателей, декларативно указывающих на время и вид глагола. Кроме того, в китайском языке предложение может быть включено в контекст временных отношений, комбинацией полусуффиксов/модальных частиц может создаваться эффект временных отношений, эффект прошедшего времени, эффект настоящего времени и эффект будущего времени. В китайской языковой картине мира понятие времени неотделимо от понятия пространства, в сознании носителей английского языка время является бесконечным повторением определенного движения или процесса. Кроме того, существует точка зрения, согласно которой в английском языке концепт времени может выражаться посредством предлогов, указывающих на определенность / неопределенность времени.

Н. В. Дардыкова

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ АРАБИЗМОВ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

При вхождении в систему принимающего языка заимствованные единицы подвергаются изменениям в разных аспектах. В случае проникновения арабизмов в систему турецкого языка наблюдаются изменения на графическом (переход арабской вязи в латинское письмо), фонологическом (построение заимствований по законам сингармонизма: تَشَكُّر *teşekkur* ‘благодарность’→ *teşekkür* ‘благодарность’), грамматическом уровнях (способность образовать изафеты по турецкому типу и т.п.).

Целью нашей работы стало установление на материале 252 заимствованных арабских существительных особенностей их семантического освоения в турецком языке. Арабизмы были отобраны методом сплошной выборки из «Списка общих слов для арабского и турецкого языка», составленного И. Чаем.

Семантическое освоение в проанализированном материале проявляется в

- расширении значения либо развитии полисемии:

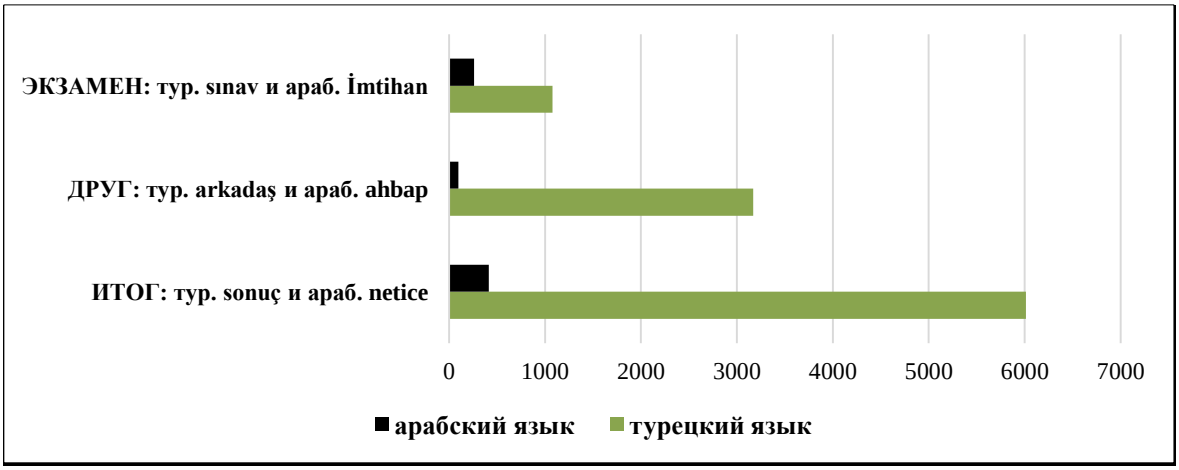
عَرَبَة *arba* ‘вагон, телега’—> *araba* ‘любое средство передвижения на колесах’;

لَّة *milat* ‘коммуна, сообщество’ —> *millet* ‘нация’;

- сужении значения: **أَرَاضِي** *arazi* ‘земли, территории’ —> *arazi* ‘местность’;
- изменении значения, например, в сторону ухудшения: **غُرُور** *ğurûr* ‘суета, тщеславие (отриц.)’ —> *gurur* ‘гордость (положит.)’.

При этом более чем в половине случаев арабизмы используются наряду с исконно турецкими единицами, что приводит к нескольким вариантам их «сосуществования».

В первом случае арабизмы сосуществуют с аналогичными по семантике турецкими единицами, не меняя своего значения и образуя ситуацию синонимии в языке. При этом наблюдаются различия в частотности употребления, когда турецкие единицы доминируют над арабскими. Рассмотрим подробнее на примерах из Национального корпуса турецкого языка, начиная с 2000 года (https://www.tnc.org.tr):



Другим вариантом может выступить разделение заимствованной и исконной единиц по сферам употребления. Так, арабизмы чаще встречаются в сферах профессионального общения (преимущественно юридическая, военная и медицинская сферы):

- араб. *beraat* ‘оправдание’ используется для называния официального оправдания в суде, в том числе для обозначения оправдательного приговора, а тур. *aklanma* ‘оправдание’ используются для обозначения реабилитации, очищения в широком смысле;
- араб. *ceset* ‘тело’ используется в медицине для обозначения мертвого человека, как и араб. *vücut* ‘тело’, которое может также использоваться для обозначения тела живого человека; тур. *beden* ‘тело’ является обиходным словом и употребляется для обозначения тела как части человеческого организма.

Третьим вариантом является спецификация значения в условиях языкового контакта:

- араб. *adet* ‘количество (штука)’ – тур. *sayı* ‘количество (число)’;
- араб. *afet* ‘природная катастрофа’ – тур. *yıkım* ’разрушение’;
- араб. *afiyet* ‘здоровье (аппетит)’ – тур. *sağlık* ‘здоровье’.

Таким образом, специфика семантического освоения арабизмов коррелирует с наличием либо отсутствием сходной по смыслу единицы в турецком языке, совпадением функциональных сем и сферой, в которой эта единица используется.

Л. С. Ефремова

ГАРМОНИЯ ГЛАСНЫХ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Традиционно в корейском языке наблюдается сильно выраженное явление гармонии гласных, которое состоит в том, что гласным корня определяется характер последующих гласных в аффиксах слова. Кроме того, корейская гармония гласных соблюдается и в словообразовании. Следовательно, она влияет не только на грамматический, но и на семантический аспект языка.

Буквы, в состав которых входит ㅏ [a] или ㅗ [ɔ], считаются «светлыми», «легкими», а буквы с ㅓ [ʌ], ㅜ [u] – «темными», «тяжелыми». В общем принципе выделяют суффиксальную гармонию гласных, которая встречается в сочетаниях корня и грамматических морфем с вариативностью на ㅏ [a] или ㅓ [ʌ] и звукосимволическую гармонию гласных, например, в ономатопических словах или словах, обозначающих цвета. Наличие «светлых» и «темных» гласных в корейском языке связывают с принципами гармонии

«инь» и «ян», где первое означает женскую энергию, холод, тяжесть, пассивное, или «темное», а второе – мужскую энергию, день, открытое, или «светлое».

Типичным примером реализации принципа гармонии гласных в грамматике можно считать следующие употребления:

Грамм. морфема	Нач. форма	«Светлый» гласный	«Темный» гласный
아/어서 *аго/ого* причина, деепричастие	가다 *када* ‘идти’ 먹다 *мокттa* ‘есть’	가서 *касо* ‘придя’	먹어서 *могосо* ‘потому что ест’ ‘поев’
았/었 *атт/отт* суффикс прошедшего времени	받다 *паттa* ‘получать’ 없다 *оттa* ‘отсутствовать’	받았다 *падаттa* ‘получил’	없었다 *отсоттa* ‘отсутствовал’
아/어요 *аё/оё* окончание неоф-вежл. стиля	보다 *пода* ‘смотреть’ 굽다*куттa* ‘жарить’	봐요 *пваё* ‘смотрю’	구워요 *кувоё* ‘жарю’

В корейском языке встречаются не только «светлые» и «темные» гласные. Также выделяются и «нейтральные», например, ㅡ [ɯ] и ㅣ[i]. При спряжении корни с этими гласными в последнем слоге спрягаются так же, как и с «темными»:

예쁘다 *еппыда* ‘быть красивой’ → 예뻐요 *еппоё* ‘является красивой’;

기다리다 *кидарида* ‘ждать’ → 기다리어요 *кидариоё* (устар.) →

기다려요 *кидарёё* ‘жду’.

В семантике реализацию принципа гармонии гласных можно наблюдать в следующих категориях слов.

- Изобразительные слова 의태어 *ыйтхэо*

반짝반짝 *панччакпанччак* ‘сверкать’ (о небольшом объекте);
번쩍번쩍 *понччокпонччок* ‘сверкать’ (о крупном объекте).

- Ономатопические (звукоподражательные) слова 의성어 *ыйсоно*

똑똑 *ттоктток* ‘легкий стук (например, в дверь)’;
쿵쿵 *кхункхун* ‘громкий стук кулаком’.

- Цвета 색깔 *сэккаль*

파랗다 *пхаратха* ‘голубой’;
노랗다 *норатха* ‘светло-желтый’;
퍼렇다 *пхоротха* ‘синий’;
누렇다 *нуротха* ‘насыщенный желтый’.

- Внешность 외모 *вэмо*, характер 성격 *сонгёк*

똥똥하다 *ттонттонхада* ‘пухленький’;
퉁퉁하다 *тхунтхунхада* ‘толстый, опухший’;
어둡다 *одупта* ‘темный, мрачный’;
밝다 *пактта* ‘светлый, веселый’.

До XV века принцип гармонии гласных строго соблюдался в языке, однако, как показывают примеры, до наших дней сохранился лишь в определенных категориях слов и в грамматических сочетаниях корень + аффикс. В настоящий момент данная система образования слов больше не является продуктивной, новые слова могут образовываться, не опираясь на этот принцип. Это может быть обусловлено в том числе и тем, что главный источник заимствования слов и корней в корейский язык сейчас – это английский язык. Также среди причин спада важности принципа гармонии гласных называют монофтонгизацию дифтонгов.

На практических занятиях по корейскому языку студентам рассказывается о принципе гармонии гласных в течение первых занятий, когда обучающиеся только начинают знакомиться со структурами языка. Студенты с легкостью усваивают этот принцип, поскольку он логичен и эстетически приятен. Благодаря изучению правил, связанных со «светлыми» и «темными» гласными, у студентов в дальнейшем возникает меньше вопросов по грамматике и семантике языка, также они самостоятельно могут понимать правила и даже значения новых слов. Таким образом, обучение корейскому языку неразрывно связано с представлением студентам базовых принципов гармонии гласных – чем раньше обучающие узнают об этих явлениях, тем проще им дается обучение и усвоение как грамматических, так и семантических аспектов корейского языка.

С. А. Лашукевич

ЛОКАТИВНЫЕ ПАДЕЖИ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Турецкий язык, как и все тюркские языки, является агглютинативным, т.е. таким, в котором синтетическое словоизменение и словообразование осуществляются путем последовательного наращения корней морфологических показателей – аффиксов. В турецком языке существует только один путь морфологического развития слова: последовательное прибавление формантов к концу основы, причем непосредственно за основой идет первый формант, за первым – второй и т.д. По своему содержанию турецкий аффикс является показателем какой-нибудь одной грамматической категории (падежа, числа, времени, лица и т.д.) и не может указывать сразу на несколько категорий.

Если говорить о категории склонения именных форм в турецком языке, то в данном языке присутствует развитая система показателей, которые выражают отношения, обозначаемые существительными, предметов к другим предметам и процессам действительности, а также указывают на синтаксические функции существительных. Наиболее распространенная категория склонения в турецком языке представлена шестью падежами:

1) неопределенный (*Yalın Durum*) – отсутствует специфический аффикс, в частности, соответствует русскому именительному падежу;

2) родительный (*Tamlayan Durum*) –имеет аффикс и указывает на принадлежность или отношение одного предмета к другому;

3) дательный или направительный *(Yönelme Durumu)* – кроме обычных функций дательного падежа, указывает на направление движения при глаголах;

4) винительный *(Belirtme Durumu)* – может быть определенным (с аффиксом) и неопределенным (без аффикса);

5) исходный *(Çıkma Durumu)* – имеет аффикс и обозначает удаление при глаголах движения, а также отделение, сравнение, причину;

6) местный *(Bulunma Durumu)* – имеет аффикс и обозначает статику по месту и времени.

Аффиксы падежа ударны. Показатель множественности, если он есть, предшествует аффиксу падежа. Например: *oda**nda*** ‘в твоей комнате’, *şehirler**den*** ‘из городов’, *arabam**a*** ‘в мою машину’.

Локативными падежами в турецком языке являются: дательный или направительный, исходный и местный. Необходимо отметить, что в отличие от родительного и винительного падежей употребление локативных падежей не является факультативным, в то время как родительный и винительный падежи часто используются как средство конкретизации либо абстрагирования объекта.

Дательный, исходный и местный падежи представляют собой многозначные единицы тюркской морфологии.

Форма дательного падежа образуется с помощью аффиксов *–a/e/ya/ye* и передает значения, относящиеся к широкому диапазону, включая различные степени абстракции. При взаимодействии с глаголами движения падеж сигнализирует о том, что обозначаемый именем предмет может быть объектом, в направлении которого совершается действие. Однако данная падежная форма используется также с глаголами, которые не могут быть признаны глаголами движения, поскольку обозначают различные действия, лишь сопряженные с движением, перемещением в пространстве. Таким образом, в этих случаях дательный падеж обозначает объект физического воздействия. Наиболее типичные смыслы, передаваемые посредством дательного падежа, следующие: объект влияния, объект-адресат, объект называния, объект предназначения, объект-цель, объект, вызывающий ответное действие, объект-причина, объект подобия. Перечисленные смыслы сводимы к абстракции: предмет есть объект, находящийся с каким-либо явлением в косвенном отношении, которое характеризуется направленностью *к* этому объекту.

Форма исходного падежа образуется посредством аффиксов *–dan/den/tan/ten* и при передаче пространственных отношений сигнализирует о двух типах разнородных связей: 1) предмет, называемый именем, есть объект, *из* или *от* которого осуществляется движение; 2) предмет есть объект, *по* которому, *сквозь* который совершается движение. Родственными отложительными отношениями обладают взаимоотношения предмета с явлениями разного рода, в которых предмет выступает как источник выделения, источник узнавания, источник чего-либо, источник происхождения, источник-причина, объект-материал, объект, частично участвующий в ситуации, объект выделения, отграничения, объект отличия, сравнения, объект лишения, депривации, объект, от которого что-либо ограждается, защищается. Значение исходного падежа сводится к абстракции: предмет есть объект косвенного отношения, характеризующегося направленностью *от* него. С некоторыми послелогами аффикс исходного падежа образует устойчивые сочетания: *-dan daha, -dan çok, -dan ötürü*. Существует довольно много наречий и местоимений, представляющих собой изолированные формы исходного падежа: *ondan, aniden, şimdiden, içten*. Трансгрессивные отношения, передаваемые исходным падежом, представляются такими, при которых предмет мыслится как орудие, средство, осуществления действия. Использование исходного падежа для передачи трансгрессивных отношений, а также иных, способных ассоциироваться в сознании с трансгрессивными, позволяет предполагать наличие у него второго значения: предмет есть объект косвенного *трансгрессивного* отношения. Использование исходного падежа с опорой на его отложительное или трансгрессивное значение составляет сферу его полнозначного функционирования.

Местный падеж образуется с помощью аффикса *–da/de/ta/te* и обозначает предмет, являющийся местом, точкой или пространством, в котором имеет место какое-либо событие, моментом или временным отрезком, в который или в течение которого событие происходит. Отношения, передаваемые местным падежом, можно обнаружить как в сфере конкретных, так и отвлеченных понятий. Падежный показатель не сигнализирует о каком-либо конкретном пространственном отношении предмета, а именно нечто может находиться *внутри* предмета, *на поверхности* предмета, *рядом* с предметом, *среди* предметов. Таким образом, значение местного падежа сводится к следующему: предмет есть объект, с которым каким-либо образом сопряжен другой предмет. Этот образ позволяет падежной форме передавать разные конкретные смыслы, содержанием которых и являются определенные взаимоотношения между элементами объективного мира или идеальными объектами, отвлеченными понятиями.

Таким образом, описанные формы падежей в турецком языке, помимо своей базовой локативной функции, выражают очень широкий спектр косвенных значений, связанных с конкретными и абстрактными предметами.

Н. В. Михалькова

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВЫБОРА ДЕТЕРМИНАТИВА ИЕРОГЛИФА
(на материале многокомпонентных знаков-синонимов китайского языка)

Начальные размышления китайских ученых о сущности составления иероглифических знаков связаны с разработкой первых словарей, в которых систематизированы знаки согласно т.н. ключевым указателям 部首. Иероглифы классифицируются также согласно синонимическим связям с целью определения специфических семантических особенностей подобных единиц китайского письма.

Первые разработки этого направления встречаются в различных текстах-комментариях и лексикографических источниках, в частности, в словаре «Эръя» (III в. до н.э.), где в первом издании уже насчитывалось 578 синонимических рядов, включающих 2028 знаков. В части «Ши хуа», написанной Чжан И в начале династии Вэй, содержится 504 синонимических ряда, каждый из которых включал десятки синонимических единиц. В дальнейшем, во времена династии Цинь Ван Няньсун, Хао Гусинь и Ху Лянцзи уделяли большое внимание исследованиям синонимов. Сюй Шэнь в «Шовэнь Цзецзы» группировал синонимические единицы в рамках одного раздела, объединенных тем или иным ключом.

Исследования китайских ученых природы синонимии частично коррелируют с достижениями западной науки. В частности, в 1947 г. Чжан Шилу указывает на то, что синонимы – это слова с одинаковым значением, но различным выражением, а уже в 1956 г. Чжоу Цзумо пишет о разделении

синонимов на две группы: полностью синонимичные слова и слова с несколько иными значениями, а также о невозможности простой замены синонимов без учета стилистических и других факторов.

Дальнейшие разработки китайских ученых показали, что слова могут быть синонимами только при условии соответствующего употребления и замены в одной и той же позиции. Выделяются родовые синонимы и отмечается, что единственным основанием синонимии может быть способность номинации одного и того же объекта.

Развивая идеи Р. А. Будагова о том, что разные синонимы по-разному выражают нюансы понятий, т.е. синонимы – это слова, отличающиеся количественным оттенком, Цуй Фуай пишет, что синонимы – это слова с различными коннотациями в рамках одного понятия.

Ши Анши в своей статье «О значении слов и понятий» указывает, что, если значение двух слов, например, *жирный* и *толстый*, свести к общему понятию «жирный», то данные слова являются синонимами. Отмечается также, что синонимами слова могут становиться слова в процессе своего функционирования в языке, изменение значения одного слова несомненно окажет влияние на эволюцию других слов в том же семантическом поле.

При анализе лексики китайского языка А. Л. Семенас называет синонимами слова, близкие или тождественные по значению, но не всегда взаимозаменяемые, потому как они могут быть закреплены за разным контекстом и различаться сферой употребления. С ее точки зрения, в китайском языке выделяют несколько типов синонимов, основываясь на количестве слогов в словах и наличии общих или различных элементов.

К первому типу синонимов можно отнести односложные слова. Таких синонимов мало, и все они относятся к базовой лексике. Например, **法** «закон» и **律** «закон». Второй тип включает синонимы, представляющие собой односложные и многосложные слова. Среди таких синонимов выделяют два подтипа: синонимы, которые не имеют одинаковых компонентов, например, 头 «голова» и 脑**袋** «голова», и синонимы с частично совпадающими компонентами, например, 飞 «летать» и 飞**翔** «парить». Синонимами второго типа чаще других частей речи бывают существительные. Такая синонимичная пара указывает на однородные предметы. При этом первый синоним из пары может обозначать как объект в единственном, так и объект во множественном числе, а второй синоним обозначает только объект во множественном числе. Например, **河** «река» и **河流** «реки». К третьему типу относятся синонимы, которые представляют собой многосложные слова, то есть состоящие из двух и более слогов.

В. И. Горелов предлагает выделять типы синонимов не по структуре слов, как сделала это А. Л. Семенас, а по коннотативным оттенкам. По его мнению, именно оттенок значения определяет природу синонимии. В. И. Горелов разделяет синонимы на три группы. 1. Оттеночно-смысловые синонимы. Например, 隐**藏** «скрываться, укрывать (предметы или людей)» и 隐瞒 «утаить,

скрывать (абстрактные понятия)», 胖 «полный (о человеке)» и 肥 «жирный (о животном)». 2. Экспрессивно-стилистические синонимы отличаются коннотативными экспрессивно-эмоционально-оценочными оттенками, эмоционально окрашивают высказывание и передают субъективную оценку, то есть выполняют экспрессивно-различительную функцию. Например, 可爱 «милый, любимый’ и 亲切 «близкий, сердечный», оба слова обозначают ‘чувство любви’, но у второго есть добавочное значение душевной близости. 3. Функционально-стилистические синонимы отличаются дополнительными оттенками, которые указывают на особенности употребления слов. Например, 身材 (нейтральная лексика) и 个子 (лексика разговорного стиля) «рост». В. И. Горелов также выделяет две особые группы синонимов – омонимичные синонимы и синонимы с преобразованной структурой. Например, 苦工 «изнурительная работа» и 苦功 – «упорная работа». А. Л. Семенас подобного рода пары слов называет синонимами с одинаковыми компонентами, но разным порядком их следования (源泉 и 泉源 – «источник, родник»). В. И. Горелов предлагает считать данные пары слов не синонимами, а структурными вариантами слов, образованных сближением синонимичных корней.

Данные лингвокогнитивные особенности построения группы синономических единиц, несомненно, отражаются и на конструировании иероглифических знаков идеографического письма. Как пример трехчленного синонимического ряда иероглифов, куда входят разные детерминативы, можно привести следующий ряд: 穿 (chuān) –戴 (dài) –带 (dài). Синонимы объединены значением ‘надевать что-то на тело’, но в их состав входят разные детерминативы. Первый иероглиф из данного ряда приобретает свое значение в результате семантической деривации (первоначальное значение ‘делать дыру с помощью зубов’ состоит, соответственно, из компонентов 穴 (xue) «дыра» и 牙(ya) «зуб»). Второй иероглиф 戴 (dài) включает детерминатив 异(yi) «различный» в полной форме, что говорит о том, что, когда человек надевает шляпу, он начинает отличаться от других. Иероглиф 带 (dài), по версии ученых, является изображением юбки с поясом, детерминативом в данном случае выступает графема 巾 (jin) «ткань».

Анализ однокомпонентных иероглифов-синонимов с одинаковыми детерминативами представляется нам более сложным процессом, поскольку семантические различия при неодинаковом детерминативе практически уходят из графики. Так, например, в паре иероглифов-синонимов с одинаковыми детерминативами 捕 (bǔ) – 捉 (zhuō), объединенных значением ‘ловить’, детерминатив 扌 (shǒu) «рука» является репрезентантом инструмента, с помощью которого выполняется действие, что в принципе коррелирует с общей тенденцией в китайской письменности использования в графике знаков со значением действий различного характера детерминативов – инструментов, с помощью которых выполняется процесс. В то же время иероглиф 捕 (bǔ), кроме детерминатива, имеет в составе графему-

фонетик 甫 (fǔ) «человек без имени». Исходное значение глагола 捕 (bǔ) – ‘выслеживать беглых рабов’. Можно предположить, что данный компонент не только несет звуковую подсказку, но и является дополнительным смыслоразличительным элементом, указывающим на субъект, над которым производится действие. Иероглиф 捉 (zhuō), в свою очередь, также неслучайно кроме графемы-детерминатива 扌 (shǒu) «рука» имеет в своем составе графему-фонетик 足 (zú) «нога, стопа». Можно предположить, что в данном случае мы имеем два инструмента действия: 扌 (shǒu) «рука» и 足 (zú) «нога, стопа».

Таким образом, номинативные процессы в китайской письменности относительно иероглифов-синонимов происходят независимо от лингвистических оснований, т.е. имеющихся в системе или формирующихся семантических связей, а оказываются гораздо более тесно связаны с экстралингвистическими основаниями, что приводит к соответствующим различиям в употреблении и функционировании знаков-синонимов китайского письма.

Е. С. Сулима

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ФАСЦИНАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (на примере произведения из древнекитайской «Книги песен» «Шицзин»)

Истинное слово – это слово, переживаемое как процесс и в предельной конкретности своей откликающееся всей бездной мироздания, высвобождающее силу бытия, которую вещи несут в себе.

В. В. Малявин

В последние десятилетия использование термина *фасцинация* набирает популярность в работах исследователей различных сфер научного знания. И это не удивительно. Учитывая тот факт, что само понятие «фасцинация» происходит от лат. *fascinatio* ‘завораживание, зачаровывание’, в свою очередь образованного от лат. *fascinare* ‘околдовывать’ (Е. В. Романовская 2019), абсолютно закономерным становится его использование в работах, посвященных исследованиям в области психологии, педагогики, лингвистики, языка СМИ, литературы и др.

Впервые понятие фасцинации было озвучено в 1961 году Ю. В. Кнорозовым во время представления доклада «Об изучении фасцинации» в рамках научного совещания, посвященного применению математических методов при изучении языка художественных произведений. Автор доклада «рассмотрел возможности преодоления антирезонансной защиты и проследил основные этапы исторического развития фасцинации, обращаясь к примерам инструментальной музыки, пения и поэзии в первобытном синкре-

тизме. Особое внимание он уделил семантической фасцинации, полагая, что неясность и многозначность описания действует как сильное фасцинирующее средство» (Ю. В. Кнорозов 2018). Критерием отнесения сигнализации к фасцинирующей является «желание адресата получить дважды и более уже принятое сообщение (например, прослушать второй раз уже известную песню)» (Ю. В. Кнорозов 2018).

Изучению фасцинации посвящены работы В. М. Соковнина, Е. В. Омельченко, Е. В. Романовской, А. Ш. Сафаргалиной, М. А. Стрельцовой, А. Г. Пастухова и др.

Семантической фасцинации В. М. Соковнин отводит целую главу, отдельно выделяя фасцинацию метафоры. Автор отмечает, что метафора – это самый распространенный вид семантической фасцинации, это «яркое, образное иносказание, включающее многосмысленность и пробуждающее ассоциации. Секрет фасцинативности метафоры <…> состоит в её дешифровке, причем дешифровку должен осуществить исключительно сам адресат, но никак не автор-адресант <…>. Фасцинация как раз и заключается в неопределенности, расплывчатости смысла иносказания, которые и возбуждают мозг слушателя/читателя/зрителя на срочную активную дешифровку» (В. М. Соковин 2005).

Китайская древняя поэзия, несмотря на строгость форм, обладает внушительным арсеналом выразительных средств, а сочетание номинативных единиц и их комбинаторика на различных уровнях создают абсолютно уникальное семиотическое пространство, «пребывание» в котором оказывает на читателя/слушателя сильнейше фасцинационное воздействие.

В качестве примера рассмотрим метафорическое употребление номинативных единиц в песне 《桃夭》 *táo yāo* «Песнь о невесте» («Персик прекрасен и нежен весной…») (Шицзин). По мнению известного современного исследователя «Книги песен» профессора Ли Шань, эта песня исполнялась в качестве пожелания молодой девушке-невесте счастья в супружеской жизни. В таблице представлен оригинал песни, подстрочный перевод. Поэтический перевод данного произведения осуществили А. А. Штукин и В. П. Абраменко.

Оригинал песни《桃夭》 («Песнь о невесте»), подстрочный перевод.

桃之夭夭，灼灼其华。	Пышно цветет персик, многочисленны и ярки его цветы
之子于归，宜其室家。	Эта девушка возвращается в дом [выходит замуж], благополучие [ждет] супругов/ их род
桃之夭夭，有蕡其实。	Пышно цветет персик, многочисленны спелые его плоды
之子于归，宜其家室。	Эта девушка возвращается в дом [выходит замуж], благополучие [ждет] супругов / их род
桃之夭夭，其叶蓁蓁。	Пышно цветет персик, густа его листва
之子于归，宜其家人。	Эта девушка возвращается в дом [выходит замуж], благополучие [ждет] супругов / их род

Отдельно необходимо остановиться на иероглифе 归*guī* «возвращаться». В этой песне он употребляется в значении, используемом в доциньскую эпоху, «выходить замуж», так как согласно древнекитайской модели мира семья, в которой девушка родилась, – временная, выходя замуж, она возвращается в уготованную ей судьбой «настоящую» семью – семью мужа.

Центральными для этой песни являются образы девушки и персикового дерева, ярко и живо дополняющие и отражающие характерные черты друг друга. Оба образа динамичны: на протяжении всей песни, несмотря на то, что «видимые» изменения происходят только с деревом (сначала распускаются прекрасные цветы, затем созревают плоды, после остается густая листва), они же метафорически проецируются в пожелание невесте благополучной и счастливой семейной жизни (цветы – жизненная энергия, красота и молодость невесты; множество цветов предзнаменует обилие плодов – пожелание здорового и крепкого потомства; густая листва – дружная, сплоченная семья). Помимо прочего, этот пример – выразительная иллюстрация тесной взаимосвязи человека и Природы, присущей китайской модели мира.

В «Книге песен» отсутствуют философские размышления и поучительные наставления, поэтому связь с читателем устанавливается не через разум, а через символику и образность, что позволяет нам «почувствовать» древнекитайское восприятие мира. Это мудрость, передающаяся от сердца к сердцу, это те образы, которые хранятся в наследственной памяти китайцев. На наш взгляд, для китаеведов лучший способ прочувствовать китайскую модель мира – декодировать фасцинационно заряженный семантический код, выраженный в оптическом образе уникальной китайской иероглифической письменности.

Сяо И

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ 部首 В ГРАММАТОЛОГИИ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

С точки зрения традиционного исследования китайской письменности концепцию «Ключевой смысловой компонент» впервые ввел в науку китайский древний ученый 许慎 (Сюй Шэнь) в словаре «说文解字» (Шовэнь цзецзы). Это не только стандарт для классификации всех 9353 иероглифов в данном словаре, но и ключевой смысловой компонент знаков (Хуан 2014). Однако, согласно современным исследованиям археологии и грамматологии, в периоде ранее, чем 许慎 (Сюй Шэнь), в работах 小学, в частности, например, в бамбуковой книге «仓颉篇» (Список Цан цзе), которая появилась в ранний период династии Хань, описаны 1325 иероглифов и классифицированы по разным группам по стандарту ключевого смыслового компонента 部首, например: 江, 漢, 澮, 汾 ‘Река Янцзы, река Хань, река Куай, река Фэнь’ (детерминатив 部首 – вода), 河, 塘, 池, 漳 ‘Река, пруд, озеро,

река Чжан’ (детерминатив 部首 – вода), 藿, 藜, 蓾, 葉 ‘Гороховая ботва, марь белая, бодяк японский, ботва’ (детерминатив 部首 – трава), 薺, 芥, 莱, 荏 ‘Якорцы стелющиеся, горчица, сорняк, перилла’ (детерминатив 部首 – трава) (Сунь 1936: 51).

Таким образом, мы можем увидеть, что, согласно мнению древних китайских ученых по иероглифической письменности, в структуре иероглифа существует смысловой компонент, который в основном детерминирует не только классификацию знаков китайской письменности, а также семантику иероглифа. В древнем словаре «说文解字» (Шовэнь цзецзы) насчитывается 540 ключей 部首. По мнению традиционных ученых, например, 段玉裁 (Дуан Юйцай), создание концепции имеет огромное значение в систематизации китайской иероглифики (Дуан 1992).

Современные китайские лингвисты продолжают изучать концепцию ключей 部首 путем грамматологического анализа и могут быть разделены на три основные группы.

Первая группа включает исследования классификации, проведенной Сюй Шэнем, результаты которых позволили сформулировать важнейшие выводы не только относительно принципов классификации китайских иероглифов, но и относительно тесной семантической связи ключа 部首 со значением иероглифа. В то же время анализ материалов словаря Сюй Шэня показал, что не всегда семантически правильно был указан ключ иероглифа. Например, сложные логограммы 役, 往, 街 содержат общий компонент 彳 ‘половина перекрестка’, но согласно древнему словарю «说文解字» (Шовэнь цзецзы) ключ 部首 у логограммы 役 – 殳 ‘правая рука с зубчатой дубинкой’, что репрезентирует значение удара. Сам иероглиф, куда входит данный ключ, означает ‘военная служба’. Ключ 部首 у логограммы 往 ‘отправляться в путь’一 彳 ‘половина перекрестка’, у логограммы 街‘проспект’ – 行 ‘перекресток’ (Хуан 2014).

Вторая группа – это исследования, проведенные на основании языковых материалов первоначальной письменной системы Цзягувэнь. Один из создателей современной грамматологии китайской письменности 唐兰 Тан Лань в своей монографии 《甲骨文自然分类简编》(«Естественная классификация иероглифов Цзягувэнь») предложил методику исследования «自然分类法», заключающуюся в том, что все иероглифические знаки семантически связаны с одним природным или искусственным предметом, который представляет собой ключ 部首 (Тан 2015). На основе этой теории японский ученый 岛邦男 Сима Кунио в своей работе «殷墟卜辞研究» («Исследование гадательных надписей развалин столицы Инь») создал систему ключей 部首 китайской письменности периода Цзягувэнь, состоящую из 164 единиц (Сима 2006). Впоследствии ученые продолжали исследование и совершенствование системы ключей 部首 в этом направлении. В частности, 于省吾 Юй Синву в монографии «甲骨文字诂林»(«Собрание толкований иероглифов Цзягувэнь») определил 150 ключей (Юй 2011).

На основе этой же методики исследования «自然分类法» Тан Ланя профессор Пекинского педагогического университета 邹晓丽 Цзоу Сяоли в работе «基础汉字形义释源» («Объяснения форм и семантики основных китайских иероглифов») выполнил систематизацию и классификацию ключей 部首 китайской иероглифической письменности, выделив 8 основных категорий:

1. 部首 ключи, связанные с телом человека, например, 人 ‘человек’, 目 ‘глаза’ и др.;

2. 部首 ключи, связанные с искусственными предметами, например, 弓 ‘лук’, 示 ‘алтарь’ и др.;

3. 部首 ключи, связанные с животными, например, 牛 ‘бык’, 隹 ‘птица с коротким хвостом’ и др.;

4. 部首 ключи, связанные с растениями, например,艹‘трава’,木 ‘дерево’, 生 ‘рост растений’ и др.;

5. 部首 ключи, связанные с астрономией и географией, например, 氵 ‘вода’, 日 ‘солнце’ и др.;

6. 部首 ключи, связанные с концепцией «небесные стволы», например, 甲 ‘цзя (первый знак небесных стволов)’, 乙 ‘И (второй знак небесных стволов)’ и др.;

7. 部首 ключи, связанные с концепцией «земные ветви», например 巳 ‘зи (первый знак земных ветвей)’, 丑 ‘Чоу (второй знак земных ветвей)’ и др.;

8. 部首 ключи, связанные с цифрами, например 一‘один’, 十‘десять’ и др. (Цзоу 2007).

Результаты данного системного и доказательного исследования выявили важный признак китайской иероглифической письменности, заключающийся в том, что ключ иероглифа в осознании древних китайцев детерминирует семантику логограммы. Например, идеограмма 初 ‘первоначальный’, в чьем первоначальном составе ключ 衣 ‘одежда’ и смысловой компонент 刀 ‘нож’, согласно исследованию Цзоу Сяоли, создана в связи с тем, что в древности у китайских аристократов была церемония для отмечания начала зимы, на которой необходимо было отрезать ткань ножом для начала изготовления зимней одежды. Так в осознании древних китайцев ключ 衣 ‘одежда’ отражал мотивировочный признак, связанный с описанием времени, и, соответственно, логограмма 初 получает значение ‘первоначальный’ (Цзоу 2007).

В этом же направлении проведено немало исследований, основанных на семантических свойствах ключей. О. М. Готлиб выделил 154 морфограммы, за основу была взята все та же база ключей 部首 словаря «说文解字» Сюй Шэня, а также толковый словарь «汉语大字典», который позволил исключить значительную часть графики и определить именно

морфограммы, т.е. единицы-ключи 部首 с точки зрения их неспособности к образованию сложных слов, некоррелятивности морфемам или простым словам. Каждая морфограмма может выполнять функцию как фонетика сложного знака, так и смыслового компонента – идеографа или детерминатива (Готлиб 2019).

Учитывая терминологическое разнообразие относительно номинации ключевого смыслового компонента китайских иероглифов, а также детерминирующую функцию данного элемента не только в китайской письменности, но и египетской, анатолийской, лувийской и др., в качестве единого (здесь и далее) мы будем использовать термин *детерминатив*.

Н. В. Михалькова в работах «Когнитивные основания мотивированности иероглифических знаков китайского языка» и «Детерминированность семантики иероглифических знаков китайского языка» выявила, что выбор в графике сложносоставного иероглифического знака китайского языка детерминатива-соматизма происходит согласно трем когнитивным основаниям (репрезентантам для выражения семантик): объект, локация, инструмент. Данные когнитивные основания обусловливают дальнейший выбор смыслового компонента, что детерминируется

1) наличием в системе базовых элементов соответствующей графемы;

2) ее продуктивностью;

3) историческими;

4) национально-культурными особенностями жизни человека (Михалькова 2022).

Таким образом, анализ теоретических исследований относительно смысловых компонентов китайского иероглифического знака показал, что данный элемент графики многофункционален, является важнейшим классификатором и смысловым определителем семантики производных от него знаков китайской письменности.

Тун Чао

КВАНТИТАТИВНАЯ МЕТАФОРА С КОМПОНЕНТОМ ‘ВОДОПАД/瀑布’ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Квантитативная метафора представляет собой семантическую деривацию путем сравнения количества с возможностью указать на большую/малую степень иного понятия, как правило, с целью стилистической окраски.

В данной работе анализируется квантитативная метафора с компонентом ‘водопад/瀑布’. Анализ, проводимый на базе национальных корпусов русского и китайского языков, показал, что построения квантитативных метафор тесно связаны с описанием формы объекта и в этом смысле являются периферийной областью метафорической квантификации.

В русском языке квантитативная метафора с компонентом ‘водопад/瀑布’ широко используется для описания большого количества таких объектов или явлений, как, например, в предложении *утром, в кафе, водопад информации, низвергнутый на меня Маей Синявской* (В. Некрасов). Метафора используется для описания огромного объема информации, переданной быстро и многословно, как неуклонный поток водопада. Или же, в предложении *на недавних голодных студентов в одночасье обрушился водопад денег* (А. Моторов) квантитативная метафора описывает внезапное и обильное увеличение финансовых ресурсов, подобное мощному водопаду. Выражения *водопад информации*, *водопад проблем* или *водопад эмоций* указывают на обилие, непрерывность и поток объектов или явлений, подчеркивая их интенсивность и неограниченность.

Метафорические конструкции с компонентом ‘водопад/瀑布’в основном не указывают на форму, а описывают скорость и постоянство падающей воды, тем самым создавая эффект неопределенно большого количества.

В китайском языке компонент 瀑布 зачастую описывает ландшафт, падение воды с гор, семантического значения, указывающего на неопределенно большое количество, нами не зафиксировано. Несмотря на это, в китайском языке квантитативная метафора с компонентом 瀑布 имеет интересные особенности. 瀑布 воссоздает образ мощного и непрерывного потока, который символизирует обилие и неограниченность количества.

В китайской лингвокультуре компонент 瀑布 является символом природы и силы. Он широко используется в китайской поэзии и художественной литературе для передачи образа величественных водопадов и мощных потоков. В контексте квантитативной метафоры он применяется для указания на масштаб, обилие и интенсивность количества. В примере *信息如瀑布般涌来* (*информация, как водопад, непрерывно приходит*) использование компонента 瀑布 подчеркивает бесконечный поток информации, который непрерывно поступает. Или, например, *问题如瀑布般多* (*проблемы, как водопад, многочисленны*). Здесь компонент 瀑布 используется для описания большого количества проблем, которые появляются без конца. Квантитативное соединение *客流如瀑布般涌入* (*поток посетителей, как водопад, валит*) демонстрирует использование компонента 瀑布 для описания интенсивного потока людей, который прибывает непрерывно.

Квантитативная метафора с компонентом 瀑布 в китайском языке позволяет создать эффект обильности, динамичности и впечатляющей величины количества. Она является важным средством для стилистического оформления речи и передачи эмоционального оттенка.

Квантитативная конструкция *эмоциональный водопад* описывает психологическое состояние, указывающее на неопределенно большое количество эмоций, в результате которого происходит их неконтролируемое

проявление. В китайском языке вместо этого компонента используется иное средство – 涌, описывающее поток воды, бурлящий или бьющий фонтаном – *思绪像瀑布一样涌出* (*мысли льются потоком*).

Квантитативная метафора *водопад волос* указывает на большое количество волос, которые при естественном движении могут напоминать водопад. В китайском языке больший акцент делается на длину волос *像瀑布一样的长发* (*длинные волосы как водопад*).

Конструкция *водопад алкоголя* описывает неограниченное количество алкоголя разных видов, в основном такие конструкции используеются в художественном тексте для описания торжеств. В китайском языке используется коррелятивная конструкция с иной квантитативной единицей *море/海 – 酒海* (*море алкоголя*).

Квантитативная метафора *водопад слов* в русском языке отражает огромное количество слов, которые бурно и неконтролируемо выливаются из уст говорящего. В китайском языке можно использовать выражение *言辞如瀑布般* (*слова льются как водопад*) для передачи того же значения с помощью этого же квантитатива.

В русском языке *водопад звуков* относится к неопределенно большому количеству звуков, которые создают громкий и интенсивный шум. В китайском языке можно использовать выражение *声音如瀑布般* (*звуки льются как водопад*) с аналогичным значением.

В русском языке используется выражение *водопад цветов* для описания массового и яркого обилия цветов, создающего впечатление водопада. В китайском языке можно использовать выражение *花海如瀑布般* (*цветочное море льется как водопад*) со схожим значением.

Квантитативное соединение *водопад мыслей* характеризует большое количество как положительных, так и отрицательных мыслей в голове человека, поток которых зачастую он не в силе контролировать. Конструкции *водопад огня* и *водопад времени* описывают не только неопределенно большое количество, но и указывают на форму движения (обычно под водопадом понимается резкое падение воды). В китайском языке в первом примере употребляется также *море/海 – 火海* (*море огня*), а во втором *течение/流 – 时间流逝* (*течение времени*).

Квантитативная конструкция *водопад бриллиантов* точно так же описывает движение предметов, например, когда их высыпают из мешочка, своими переливами и отблесками они напоминают воду, отсюда и образовалась данная метафорическая конструкция. В китайском языке употребляется *сыпать/倾泻 – 钻石倾泻* (*бриллианты сыплются*).

Исходя из рассмотрения квантитативной метафоры с компонентом ‘водопад/瀑布’ в русском и китайском языках, можно выделить следующие различия и особенности употребления. В результате анализа национальных корпусов русского и китайского языков было обнаружено более 82 метафорических выражений неопределенного количества в русском языке и более 67 в китайском языке.

В русском языке компоненты конструкций, связанных с водопадом, часто являются абстрактными понятиями, а в китайском языке используются конкретные понятия, например, *волосы*, *огонь*, *время* и др. В обоих языках ‘водопад/瀑布’ указывает на неопределенно большое количество или интенсивность чего-либо, описывает поток, обильность или неуправляемое проявление определенного явления.

В русском языке ‘водопад/瀑布’ отражает большое количество мыслей, как положительных, так и отрицательных, а в китайском языке описывает огромный объем информации. Каждый язык также имеет свои уникальные конструкции, такие, как *водопад слез* в русском языке и *водопад цветов* в китайском языке. Для выражения коррелятивных значений в китайском языке могут использоваться другие средства квантитативного описания, например, ‘поток/**流**动’ и ‘течение/**流**动’.

Семантические особенности в обоих языках использования компонента ‘водопад/瀑布’ или аналогичных компонентов связаны с образом непрерывного и обильного потока, который ассоциируется с большим количеством и интенсивностью. Однако в русском языке акцент может быть сделан на образности и эмоциональной окраске, тогда как в китайском языке могут подчеркиваться движение и величина количества.

Таким образом, вариативность употребления в обоих языках квантитативной метафоры с компонентом ‘водопад/瀑布’ может быть использована в разных контекстах для выражения различных концептуальных областей, связанных с неопределенным количеством. Следует отметь, что данная область требует дальнейших исследований.

М. С. Филимонова

СТЕПЕНЬ ИДЕОГРАФИЧНОСТИ КИТАЙСКИХ ФОНЕТИКОВ

Согласно А. Н. Гордею, лексема является свернутым предложением, в котором в форме ядерной семантической цепочки реализуется его синтаксическая модель.

Основные звенья ядерной семантической цепочки – *субъект* (S), *акция* (A), *объект* (O) (являются семантическими эквивалентами подлежащего, сказуемого и дополнения в предложении).

Так, логограмма **霜** ‘иней; покрытый инеем’ представляет собой фоно-идеограмму, в которой фонетиком выступает 相 (xiāng), а идеографом 雨, относя данный иероглиф к множеству «астрономические и природные явления»:

астрономические и природные явления	雪 'снег’, 霜 'иней’, 雾 'туман’、霞 'заря; игра солнечных лучей в тумане’, 雲 'облака’, 露 ‘роса’, 雯 'узорные (кучевые) облака’, 雷 ‘гром’, 零 ‘капать (о дожде)’ и т.д.

Если рассмотреть степень фонографичности данного фонетика, то здесь наблюдается примерно 65 % фонографичности фонетика 相 (xiāng): совпадение звучания финали и тона при несовпадении звучания инициали (табл.1).

Таблица 1

Степень фонографичности фонетика 相 (xiāng) в фоноидеограмме 霜

Степень совпадения			Пример
инициаль	финаль	тон	
-	+	+	**相(xiāng)** —— 霜 (shuāng)

Если рассмотреть данную логограмму как ядерную семантическую цепочку, то она описывает ситуацию, при которой *некто всматривается снизу вверх в капли дождя*. Ядро значения (этимологическое значение) здесь ‘иней, кристаллизованный водяной пар, находящийся у поверхности земли’. В качестве *субъекта* (S) ядерной семантической цепочки выступает ‘некто’, упоминание о ком опущено, *объект* (O) – 雨 ‘дождь, дождевые капли, водяная субстанция дождя’, *акция (A)* – 相 ‘всматриваться, разглядывать’.

Компонент 相 (xiāng), который выступает в качестве *акции* (A) и одновременно *фонетика* в логограмме 霜 (shuāng), в свою очередь также являет собой ядерную семантическую цепочку, где в качестве *субъекта* (S) выступает ‘некто’, упоминание о ком опущено, *объект* (O) – 木 ‘дерево’, *акция (A)* – ‘смотреть’ также опущена, в качестве инструмента выступает '目 ‘глаз’. Ядро значения (этимологическое значение) – ‘смотреть на дерево’; ‘забраться на верхушку дерева и смотреть вдаль’ (в цзягувэнь графема 目’глаз’ сдвинута и помещена поверх графемы 木 ‘дерево’).

Хотя в обеих представленных ядерных цепочках опущены компоненты, они легко восстанавливаемы посредством опоры на модель мира и фоновые когнитивные знания.

У логограммы (фоноидеограммы) 霜 (shuāng) ‘иней; покрытый инеем’, с одной стороны, произошло дальнейшее развитие семантики:

‘иней; покрытый инеем’

переносное: 1. ‘серебристо-белый цвет; седой’; 2. ‘справлять траур; носить траур по (кому-л.)’; 3. серебристый налет, белый пушок (на фруктах); пудра, порошок’.

С другой стороны, она образует множество «фонетик 霜 (shuāng)», в которое входят следующие иероглифы:

孀 (shuāng) 'вдова; вдовий';

礵 (shuāng) ‘триоксид мышьяка, белый мышьяк в порошке’;

滳 (shuàng) ‘завянуть и осыпаться; зачахнуть; прийти в упадок’;

骦 (shuāng) (в сочетании 骕骦) ‘добрый скакун, хороший (резвый) конь’,

鸘 (shuāng) (в сочетании 鹙鸘) ‘дикий гусь (особый вид с зеленым оперением) ; миф. сушуан, феникс Западного сектора неба; Запад’.

В большинстве логограмм данного множества наблюдается примерно 100 % совпадения звучания фонетика и образованных от него логограмм, и лишь в одном случае наблюдается примерно 65 % совпадения: совпадение звучания финали и тона при несовпадении звучания инициали (табл. 2).

Таблица 2.

Степень фонографичности фонетика**霜 (shuāng)**
в фоноидеограммах множества

№ п/п	Степень совпадения			Пример
	инициаль	финаль	тон	
1.	+	+	+	**霜 (shuāng)** —— 孀、礵、骦、鸘 (shuāng)
2.	+	+	-	**霜 (shuāng)** ——滳 (shuàng)

Если рассмотреть логограммы 孀 (shuāng) ‘вдова; вдовий’, 礵 (shuāng) ‘триоксид мышьяка, белый мышьяк в порошке’ как реализацию ядерной семантической цепочки, мы увидим, что в обоих случаях она выглядит следующим образом:

в первом случае в качестве *субъекта* (S) ядерной семантической цепочки выступает ‘некто’, упоминание о ком опущено, *объект* (O) – 女 ‘женщина’, *акцию (A)* реализует фонетик 霜 (shuāng) ‘покрывать серебристо-белым цветом’, *инструмент (I)* – ‘рука’ – опущен (женщина, покрытая чем-то белым (белое – цвет траура));

во втором случае в качестве *субъекта* (S) ядерной семантической цепочки выступает ‘некто’, упоминание о ком опущено, *объект* (O) – 石 ‘камень; минерал’, *акцию (A)* реализует фонетик 霜 (shuāng) ‘покрывать

серебристо-белым цветом’, *инструмент (I)* – ‘рука’ – опущен (камень, покрытый чем-то белым, белым порошком, налетом (минерал в виде белого порошка)).

Если представить 鸘 (shuāng) (в сочетании 鹅鸘) ‘дикий гусь (особый вид с зеленым оперением)；миф. сушуан, феникс Западного сектора неба; Запад’ в виде ядерной семантической цепочки, то мы увидим, что в качестве *субъекта* (S) ядерной семантической цепочки выступает ‘некто’, упоминание о ком опущено, *объект* (O) – 鸟 ‘птица’, *акцию (A)* реализует фонетик 霜 (shuāng) ‘покрывать серебристо-белым цветом’, *инструмент (I)* – ‘рука’ – опущен (птица, покрытая чем-то белым, сакральная мифическая птица Сушуан). Запад ассоциировался у китайцев с чем-то сакральным. Там же, по поверьям, находится и посмертный мир. Символический цвет Запада в мифологическом сознании китайцев – белый (Кравцова 1999).

Что касается логограммы 骦 (shuāng) (в сочетании 骕骦) ‘добрый скакун, хороший (резвый) конь’, то здесь сложно составить адекватную ядерной семантической цепочки вследствие того, что это имя коня в древних литературных произведениях, которое впоследствии стало именем нарицательным.

Логограмма 漵 (shuàng) ‘завянуть и осыпаться; зачахнуть; прийти в упадок’, хотя и может быть представлена в виде ядерной семантической цепочки: *субъект* (S) ‘некто’, упоминание о ком опущено, *объект* (O) – 水 ‘вода’, *акция (A)* – фонетик 霜 (shuāng) ‘покрывать серебристо-белым цветом’, *инструмент (I)* – ‘рука’ – опущен (вода, покрытая чем-то белым) – однако аргументировать ее семантику представляется достаточно сложным.

Таким образом, мы видим, что фонетик 霜 (shuāng) обладает высокой степенью идеографичности в составе логограмм множества, которое он образует, в частности, он мотивирует значение логограмм, выступая в качестве неотъемлемого компонента ядерной семантической цепочки, а именно *акции (A).*

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ»

Н. А. Волковинская

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСЕМЫ *ХЛЕБ*

В большинстве кухонь мира насущным продуктом на протяжении веков является хлеб. Будучи одним из наиболее употребляемых продуктов, он также обладает высоким символизмом, издревле ассоциируется с самой жизнью. В британской *гастрономической картине мира* особое место принадлежит хлебу и выпечке. Лексема *bread* ‘хлеб ‘относится к старейшему пласту гастрономической лексики английского языка, а хлеб считается самым древним продуктом питания, появившимся в Англии. В числе наиболее популярных гастрономических номинаций хлеб занимает первое место. Не меньшую роль играет данное изделие и в русской пищевой культуре.

Материалом для исследования национально-культурной специфики лексемы *хлеб* в русском и английском языках послужили данные авторского свободного ассоциативного эксперимента с носителями английского языка и данные Русского ассоциативного тезауруса. На основании вербальных реакций, полученных от респондентов и извлеченных из словаря, были смоделированы ассоциативные поля (АП) “Bread” и “Хлеб”, проведено их сопоставление на уровне структуры и содержания.

В структуре АП “Bread” было выделено 13 семантических групп, объединивших полученные реакции на основании общности семантики: *Сопутствующие продукты, Цитатная, Изделия, Составные блюда, Компоненты изделий, Кухонные инструменты, Характеристики изделий, Действия, Место, Лица, Время, Психофизиологическое состояние, Диета***.** Примечательно, что количество и наименования групп, включивших ответы носителей русского языка на стимул хлеб, идентично. Однако следует отметить, что их иерархия отличается. Так, ядерной группой в английском поле является группа *Сопутствующие продукты.* Номинации изделий, употребляющиеся вместе, обнаруживают наличие ассоциативной связи. Эта группа включает самую частотную реакцию *butter* ‘масло’. В то время, как в русском поле данная группа относится к периферии и за исключением встретившейся 5 раз реакции *молоко*, содержит лишь 5 единичных ответов (*вино, и сало*, *сало*, *сок*, *чай*).

Ядерной группой в русском АП является группа *Изделия*, включившая внушительный список разновидностей хлеба (*черный, белый, ржаной, булка батон, каравай, пшеничный, сдобный, булочка, лаваш, орловский, подовый* и др.) У носителей английского языка такого количества видов хлеба среди ответов зафиксированно не было.

Показательным является сопоставление группы *Цитатная*. Данные русскими респондентами реакции (*насущный, соль, всему голова, жизнь, богатство, голова, и соль, золото, наше богатство, всему голова!, единый,*

и вода, и зрелище, Христос, наш, свет) указывают на совершенно особое благоговейное отношение к хлебу. Содержательное наполнение этой группы в английском поле отличается. Так, самая частотная реакция *butter* ‘масло’, отсылающая нас к идиоме *bread and butter* ‘средства к существованию’, и такие зафиксированные ответы, как *money* ‘деньги’, *water* ‘вода’, *life* ‘жизнь’, *daily* ‘насущный’, *circuses* ‘зрелищ’, *winner* ‘добытчик’, не акцентируют внимание на сакральности этого продукта.

Группа *Характеристики изделий* в английском языке включает лишь 3 единицы (*smell* ‘запах’, *toasted* ‘поджаренный’ и *nice* ‘вкусный’), в то время как у носителей русского языка в сознании всплыли иные, более разнообразные описания исследуемого продукта (*черствый, свежий, мягкий, вкусный, теплый, горячий, душистый, дорогой, вкус, запах, ароматный, горький, густой, домашний, жесткий, общий, печеный, плохой, пышный, съедобный, хороший, черный мягкий с хрустящей корочкой*).

Семантические группы *Компоненты изделий* сходны наличием общих членов (*буханка* и *кусок)*, а отличаются фиксацией в английском поле таких единиц, как *wheat* ‘пшеница’, *starch* ‘крахмал’ и *dough* ‘тесто’, а в русском – *корка* и *кусочек.*

Группа *Действия* в русском поле представлена разнообразнее: если носители английского языка отреагировали двумя реакциями (*eat* ‘есть’ и *knead* ‘замешивать’), то в русском АП членов этой группы насчитывается уже 16 (*есть, купить, кушать, печь, труд, береги, берегите, беречь, жевать, жрать, испечь, не хочу, подорожал, резать, созрел, экономить*).

Семантическая группа *Кухонные инструменты*, помимо общей для обоих полей реакци *knife* ‘нож’, вкючает и такие единицы, как *oven* ‘духовка’, *basket* ‘корзинка’ и *bin* ‘контейнер’.

Таким образом, сопоставление ассоциативных полей «Хлеб» как моделей психолингвистического значения лексемы *хлеб* выявило сходства и различия на уровне структуры и содержания. Поля совпадают по наличию общих семантических групп и общих реакций, но отличаются их иерархией и содержательным наполнением.

Анализ полей показал, что хлеб занимает важное место в обеих культурах. В обоих полях зафиксировано присутствие хлеба как ежедневного продукта питания. В обеих культурах хлеб ассоциируется с формой, местом хранения и употребления, ингредиентами, а также продуктами питания, традиционно употрлебляемыми вместе. Носителей обоих языков отметили калорийность этого изделия, что отражает современную тенденцию избегания лишних калорий.

Содержательный анализ представленных реакций выявил отличия во вкусовых предпочтениях англичан и русских. Это подтверждается единицами, входящими в группу *Сопутствующие продукты* и *Изделия*. Высокочастотная реакция *черный* вербализует популярность этого вида хлеба у русского человека и является отражением национально-культурной специфики лексемы *хлеб*.

Сопоставительный анализ показал, что у русского народа укоренено особое и бережное отношение к хлебу. Хлеб трактуется как святыня, дар Божий, как нечто сакральное. Особое почитание хлеба отражают и встретившиеся фразеологические единицы. Реакция *хлеб-соль* обнажает национальную специфику русского гостеприимства.

В русском поле зафиксирован ряд абстрактных понятий, таких как *тепло, свет, радость, мир* и др., в то время как в английском поле преобладают ассоциации, связанные с материальными предметами и с сопутствующими продуктами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что национально-культурная специфика лексемы *хлеб* проявляется в символико-обрядовой характеристике хлеба, отношении к нему как к святыне в русской культуре. В то время как у представителей английской культуры он предстает как важный продукт ежедневного употребления и ассоциируется прежде всего с продуктами, с которыми он традиционно употребляется.

К. С. Драгун

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ КОНФЛИКТА (на материале американских и российских телевизионных ток-шоу)

Конфликт обладает коммуникативной природой и рассматривается в данном случае как двустороннее поведение, основой которого служит контакт между двумя либо более сторонами. Исходя из вышеупомянутых пунктов, возникает такое понятие, как речевой конфликт, где важными составляющими являются его участники, а также язык и речь.

Язык сам по своей природе обладает конфликтогенными свойствами: языковой знак динамичен, вариативен, лексически и грамматически многозначен, следовательно, на речевом уровне он может получать различную интерпретацию. По этой причине это может привести к непониманию адресатом собеседника, напряженности, раздражению, что, в конечном итоге, провоцирует речевой конфликт. Языковые средства, к которым прибегают коммуниканты в процессе общения, могут поспособствовать устранению нежелательных моментов в общении либо же, наоборот, привести к эскалации конфликтной ситуации.

Жанр ток-шоу – актуальный телевизионный формат, прочно закрепившийся в медиапространстве XXI века, отличается тематической широтой жанровой разновидности.

От жанра, его тематики, в котором работает телеведущий, зависит его речевой портрет. Следует отметить, что телевизионная передача развлекательного формата требует от журналиста наличия такого навыка, как прекрасное владение литературным языком, но в то же время ему необходимо пользоваться единицами, относящимися к внелитературному языку.

Более того, ведущий должен обладать умением использовать различного рода коммуникативные стратегии с целью убедить аудиторию, вызвать ее интерес. Одна из основных задач ведущего ток-шоу – построение диалога с участниками программы, а также с ее зрителями. Специфика исследуемого нами формата требует от ведущего умения построить доверительные отношения как с участником, так и со зрителем.

Нами были проанализированы американское ток-шоу «Доктор Фил» и российское ток-шоу «Мужское/Женское». В результате исследования вышеуказанных телевизионных программ были выявлены следующие характеристики.

1. Ток-шоу соотносится с драматургическим жанром, где присутствуют такие элементы, как сюжет, фабула, конфликт (А. С. Вартанов).

2. Для изучаемого нами жанра весьма важен имидж ведущего. На примере исследуемых нами американского и российского ток-шоу было установлено, что ведущий должен обладать такими качествами, как харизма, уверенность в себе и ораторское мастерство. Более того, ведущие рассматриваемых нами телевизионных программ предстают перед зрителем в образе «интеллектуала». Данный образ предполагает наличие таких внешних характеристик, как ярко выраженный возраст, простой, классический костюм, лысина, очки, щетина.

3. Цель исследуемых нами ТВ-шоу – не решение проблемы, с которой участник программы обращается, а в первую очередь обсуждение шокирующих и скандальных историй, которые могут вызвать зрительский интерес, привлечь как можно больше аудитории. Именно от цели зависит выбор той или иной стратегии.

4. В изучаемых нами ток-шоу основной структурообразующей стратегией является *конфронтационная стратегия*. В основе ее языковой реализации лежит нарушение правил речевого общения, языковая агрессия, менасивное речевое поведение. Одними из распространенных конфронтационных коммуникативных стратегий являются *провокация* и *стратегия открытого негативного реагирования*, цель которой заключается в провоцировании конфликта.

5. П р о в о к а ц и я может быть представлена несколькими видами.

- Провокация чувства стыда, вины с целью побуждения оправданий: *Ну и когда вы пили в последний раз? Так….. где-то неделю назад. А почему вы тогда в начале программы сказали, что уже месяц не пьете?!*; *What kind of drunk are you? Do you get mean, get arrogant, you get belligerent, do you get lazy do you, what happens do you black out what kind of drunk are you?*

- Провокация как метод, побуждающий говорить правду: *А что у вас лицо опухшее такое, пили что ли? Да я не пью… Да что вы говорите! Ну, так, если только по праздникам…; What made you think about having sex in the 6th grade?*

6. Стратегии открытого негативного реагирования сопутствуют следующие тактики.

- Тактика критики: *Так почему всем миром собирали вещи для ребенка и почему ты на свои средства не мог, если зарабатываешь свои?; You are a drunk and drug addict. You waived your rights.*
- Тактика угрозы: *Я вас сейчас вышвырну из студии!; If you are not going to tell the truth, get out of here!*
- Тактика давления на собеседника: *Вы хотите ребенка своего увидеть? Тогда перестаньте нам врать!; We are going to take a break and you guys are going to decide that you are ether going to tell the truth here or we are done!*
- Тактика оскорбления*: Вы два паразита, живете за счет детей! Вы должны были детей воспитывать, папаша, ты грёбаный!; Admit that you are a total idiot!*
- Тактика иронии: *He likes math and science and sex.; Он любит папу, маму и водку.*
- Тактика возмущения*: Что ты смотришь на меня ясными глазками, ты, отец троих детей! You do let her watch sexually explicit movies! And I respect you and I respect you for that but you are saying I don't help at all, what the hell*
- Тактика прерывания собеседника: *Стоп, стоп, стоп! Лерочка, если вы хотите врать здесь, тогда давайте мы сразу разойдемся все и доверим это следственному комитету. Wait, wait, your therapist told you that your marriage comes before your children? Yeah, he is an idiot!*

7. Языковые особенности речи американского ведущего.

- Использование сокращенных форм: *We **gotta round out**. We'**d** better take a break.*
- Употребление эмоционально окрашенной лексики: *We need to tackle this issue immediately!*
- Параллелизм**: *Do you get mean, get arrogant, you get belligerent, do you get lazy do you, what happens do you black out** what kind of drunk are you?*
- Использование императива: *Let's look at this fragment!*
- Употребление третьего лица: ***That** person allowed her daughter to sleep with an 18-year old boy! – **Those** bastards.*

8. Речевые характеристики российского телеведущего.

- Активное использование просторечной и разговорной лексики**:** *Ты об этом **ни грамма** не знаешь! **Сидела на цырлах** и ждала нас трезвая что ли?*
- Употребление в речи заимствованных слов: *хайп, фрик, мейнстрим, контент, бэкграунд; С **бэкграундом** вашей мамы, неудивительно, что вы пошли по ее стопам.*
- Использование этикетных формул, а именно обращения, приветствия, прощания, просьбы: *Так давайте у **Татьяны Анатольевны** и спросим. **Вам ваша** дочь написала, что хочет детей вернуть.*

• Использование прецедентных текстов**:** *Мы все любим это произведение «**Ромео и Джульетта**», оно никого не оставляет равнодушным. Ей 12, ему 14.*

• Фразеологические единицы**:** *как были никем всю жизнь, так и останетесь; ни себе, ни людям; ни рыба, ни мясо*.

9. Среди наиболее характерных для обоих видов ток-шоу речевых средств выражения перечисленных тактик можно выделить *лексические повторы, употребление инвективной лексики, метафору*.

Таким образом, контент исследуемых нами шоу базируется на скандальных и конфликтных ситуациях. Темы, поднимаемые в российских и американских шоу, затрагивают близкие социальные проблемы. Также мы можем заключить, что для американских шоу наиболее характерно использование синтаксического параллелизма и лексических повторов, что, вероятно, связано с желанием создать ситуацию, провоцирующую конфликт. Например, *I think you are going to be shocked because the young mother you are about to meet was not 16, she wasn't 15, she wasn't 14, she wasn't 13, she wasn't even 12. She was 11. Yeah you hear me right, she was pregnant at 11.* В российских шоу частотным является употребление разговорно-просторечной и инвективной лексики, выражение иронии за счет стилистического приема антитезы. К примеру, *таких раздолбаев еще поискать нужно; ну у вас не история, а прям преступление и наказание какое-то.*

О. А. Зинина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГЛЯНЦЕВОМ ЖУРНАЛЕ

Реклама в модных журналах появилась еще в 30-х годах XX века, и с тех пор она является основным источником дохода этих изданий. Рекламный дискурс в глянцевом журнале имеет свои характерные черты. Прежде всего, это ориентация на специфическую целевую аудиторию, которая может позволить себе приобрести рекламируемый товар, соотносит себя с теми образами, которые тиражирует глянец.

Реклама в журнале активно воздействует на сознательную и бессознательную части психики адресата, в том числе и используя *эмоциональные стратегии.* Данный тип стратегий направлен на то, что адресат выбирает товар, руководствуясь определенным эмоциональным фоном, который создает рекламный дискурс. Текст в такой рекламе дополняет и конкретизирует созданный невербальными средствами образ.

Рассмотрим основные стратегии эмоционального типа, которые характерны для таких англоязычных глянцевых журналов, как «Elle», «Cosmopolitan», «Glamour».

1. Стратегия *создания имиджа*. Суть ее заключается в том, чтобы показать принадлежность потенциального покупателя товара к определенной группе, с которой он стремится себя ассоциировать. Зачастую создается цельный образ, который является престижным для читателя глянца. Например, реклама популярного парфюма компании «Герлен (Guerlain)» во всех перечисленных журналах: *Step into Guerlain World: Whimsical, Airy, Refined. Special Scents for Special Someone.* Реклама формирует образ изысканности, утонченности, «исключительности» пользователя бренда.

2. Стратегия *создания резонанса*. Глянцевый журнал четко ориентируется на те социально-психологические ценности, которые близки и понятны его читателям, такие как, например, счастливая семья, привлекательный внешний вид, успешная карьера и личная жизнь. Соответственно, реклама в журнале наделяет рекламируемый продукт определенной эмоциональной значимостью, превращает его в способ приобщения к перечисленным ценностям. Например, в рекламе ароматических свечей компании «Джо Малон (Jo Malone)» создается представление об уютном, прекрасном доме, в котором человек чувствует себя защищенным: *Add an air of luxury to any room. Make a perfect cozy sanctuary.*

Компания по производству спортивной одежды «Пума (Puma)» в своей рекламе делает акцент на стремлении женщин улучшить свой образ жизни за счет безупречного внешнего вида: *You can fix your life if you fix your active wear. Great fit. Premium fabrics. And you are stylish as hell.*

Реклама духов известной компании «Л'ореаль (L'Oréal)» создает образ успешной женщины, которая пользуется духами этого бренда: *Your fragrance. Your rules. Your career. Chose it.*

В качестве примера рекламы, направленной и на мужскую аудиторию, можно привести рекламу автомобильной компании «Форд (Ford)», в которой подчеркивается высокий статус владельцев автомобилей данного бренда: *Ford. Designed for living. Designed for Driving Pleasure. Engineered to create status.*

3. Стратегия *создания положительных эмоций*. Цель данной стратегии состоит в развлечении потребителя, создании ярких, запоминающихся впечатлений от рекламы, которые переносятся и на сам рекламный продукт. Так, в рекламе электрических зубных щеток компании «Филипс (Philips)» создается шутливое противопоставление плохих привычек хорошим, которые формирует продукт компании: *Bad habits die hard. That's why this electric toothbrush guides the good ones.*

Одним из наиболее распространенных в данной группе является рекламный дискурс, основанный на рифме, которая легко запоминается. В качестве примера можно привести рекламу компании «Мейбеллин (Maybelline)»: *Maybe she's born with it, maybe it's Maybelline.* Создатели бренда кофе «Фолджерс (Folgers)» также используют рифму для создания запоминающегося рекламного продукта: *The best part of wakin' up … is Folgers in your cup.*

Значительное место в гламурном журнале уделено рекламе модных брендов одежды и обуви, одним из которых является французская обувная компания «Лабутэн (Louboutin)». В своей рекламе она использует игру слов и запоминающийся образ Дженнифер Лопес (Jennifer Lopez): *Millions of girls want to be in her shoes. But she wants to be in ours.*

Таким образом, в рекламном тексте гламурного журнала эмоциональные стратегии чаще используются в рекламных текстах, направленных на женскую аудиторию, так как основными читателями данного типа журналов являются женщины. Эмоциональная реклама оперирует не логикой, а чувствами. Она воздействует на эмоции и рассчитана на психологическое восприятие. В стратегиях этого типа не приводятся факты, но доминирует эстетика, обращение к ценностям, современным трендам.

Н. А. Копачева

ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ВВОДНЫХ СЛОВ И ОБОРОТОВ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В настоящей публикации рассматриваются некоторые аспекты семантики и прагматики вводных слов и оборотов в английском художественном тексте. Материалом для исследования послужило произведение британского писателя Себастьяна Фокса «Неделя в декабре» (Sebastian Faulks «A Week in December»).

В современной английской грамматике категория вводности не имеет однозначного определения. Некоторые лингвисты объединяют «вводные слова» и «вставные конструкции» под общим термином «парентетические конструкции», в то время как другие лингвисты придерживаются принципа разграничения этих элементов. Большинство зарубежных лингвистов не разграничивают данные понятия и используют общепринятый термин «parenthetical words, phrases, clauses». Энциклопедический словарь-справочник определяет парентетическую конструкцию как «включение в основное предложение конструкции (слова, словосочетания или предложения), связанной с ним не грамматически, а содержательно-ассоциативно». Проанализировав существующие точки зрения на проблему вводных слов, в настоящем исследовании мы используем термины «вводные слова и обороты», «вставные конструкции» и «парентезы» как синонимичные. Таким образом, парентезы определяются как совокупность речевых маркеров, которые синтаксически не связаны с членами предложения, обладают позиционной мобильностью и воспринимаются как дополнительные комментарии, замечания или аргументы, эксплицирующие коммуникативное намерение говорящего.

Проанализированный языковой материал показывает, что вводные слова и обороты, или парентезы, представляют собой единицы разной морфолого-синтаксической принадлежности, среди которых выделяются три основные

модели: парентезы-слова (*anyway, doubtless)*, парентезы-словосочетания (*after all, at any rate)*, парентезы-предложения (*he said, he will observe, I believe)*.

Выделенные морфолого-синтаксические группы анализируются в настоящем исследовании с позиции их семантического и прагматического потенциала в тексте. Вводные слова и обороты рассматриваются как индикаторы субъективно-модальных и оценочных значений, разнообразие которых зависит от используемых вводных языковых средств.

Анализ материала показал, что превалирующим значением в используемых в тексте парентезах является значение субъективной модальности. Рассмотрим подробнее некоторые оттенки этого значения в структуре анализируемого текста. Вводные слова и обороты со значением явной достоверности, уверенности используются автором как способ заверения собеседника, подтверждения истинности, правдивости информации: *actually, decidedly, frankly speaking, positively, exactly, almost surely, above all*. Например: ***Exactly,*** *it's stronger than that. It's not a question of believing.* В то время как вводные слова и конструкции со значением проблематичной достоверности акцентируют внимание адресанта на излагаемых в высказывании событиях как гипотетических. С помощью таких вводных слов собеседник выражает сомнение, неуверенность в истинности высказывания. Например: *«I don't know, Simon, I'm not a chartered accountant.* ***Perhaps*** *they didn't understand. Or* ***perhaps*** *they did». «Well, I* ***certainly*** *don't understand, said Wetherby».* Особое место в группе вводных слов и оборотов с модально-оценочным значением занимают обороты с глаголами мыслительной деятельности: *I think, I believe, I suppose, I guess.* Указанные вводные обороты занимают промежуточное положение между значениями уверенной и гипотетической достоверности. С одной стороны, они указывают на конкретное лицо повествования, которое открыто выражает свое мнение, взгляды, оценку. С другой стороны, семантика мыслительных глаголов подразумевает высокую степень вероятности информации. Например: *It is possible,* ***I suppose,*** *that he* ***really*** *didn't know that the losses were mounting until after the merger was approved by shareholders…* Значение проблематичной достоверности, неуверенности выражается также вводными оборотами с союзом *if*. Например: *On listed markets there were,* ***if any,*** *algorithmic trading engines that kept prices boringly close to their value at all times.* В данном случае условность придает высказыванию оттенок неуверенности и сомнения. В структурном плане эти вводные обороты сохраняют смысловую самостоятельность всего предложения, хотя и разрывают линейную структуру предложения.

Следует также отметить такие распространенные оттенки субъективно-модальных значений вводных слов и оборотов в тексте, как сожаление, огорчение, радость, смущение, беспокойство, боязнь, изумление, одобрение: *seriously, regrettably, unluckily, oddly, ironically.* Например: *«****Unfortunately****, it had not worked», Tranter replied angrily.*

Наряду с субъективно-модальным значением в структуре текста парентезы-предложения выполняют комментирующую функцию дополнения, уточнения, пояснения, оценки информации, акцентируя субъективное мнение автора. Например: *And these deals, **he pointed out**, did generate real revenue, which in turn generated tax (**some tax anyway, depending on how efficient your tax-avoidance department was**) for hospitals, roads, all that.*

Важным аспектом анализа вводных слов и оборотов является их позиция в линейной структуре предложения: начальная, серединная или конечная. Изучение вариантов расположения парентетических внесений в предложении позволило выявить также определенные закономерности их употребления в зависимости от структурных типов парентез. Наблюдения показывают, что чаще всего однословные парентезы занимают начальную либо конечную позицию в линейной структуре предложения.

Отмечено, что в прямой речи однословные парентетические конструкции чаще всего занимают начальную позицию, когда в диалоге необходимо заполнить паузу или привлечь внимание адресанта. Например: ***Well,*** *I have three cases already booked in.* Стоит отметить также, что позиция таких конструкций может меняться в зависимости от интенции автора и соответственно занимать любую позицию в предложении. Например: *It's a slightly embarrassing request, **really**. С*ерединная позиция однословных парентез также достаточно распространена, в частности, если необходимо обратить внимание на что-либо, что упоминается по ходу высказывания. Например: *John Veals did, **however,** share the more elegantly phrased view of many of his senior colleagues in the London hedge fund and banking world that 'income tax is voluntary'.*

Парентезы-словосочетания также могут занимать любую позицию в предложении. Например: *When you pick a name, it must be something easy to remember, something that's connected with where you come from. **For instance,** I'm from the East End so I'll call myself Alfie.* В данном случае *for instance* выполняет текстообразующую функцию со значением экземплификации.

Следует также отметить, что парентезы-предложения чаще встречаются в середине линейной структуры предложения. Например: *Tranter was neither a politician nor a potential backer, just someone Mrs Topping was proud to know and who, **she clearly thought**, would raise the tone of her gathering.* Занимая позицию в середине предложения, вводные предложения реализуют коммуникативную направленность текста путем представления его композиционного и логического развития, выражая авторское отношение и представляя дополнительную информацию к содержанию высказывания.

Исследование показало, что парентетические конструкции являются также особым видом связочных средств в линейной структуре предложения. Их позиция в структуре текста не только указывает на связность и смысловое единство текста, но и обеспечивает реализацию актуального членения предложения.

В заключение следует отметить, что вставные и вводные конструкции относятся к числу тех синтаксических явлений, которые, осложняя структуру высказывания, используются в его составе как добавочные семантические элементы. Данные конструкции формируют ответвления от основной мысли повествования, способствуя тем самым поступательному движению информации в сторону сокращения структуры ее оформления, обогащая содержательную и экспрессивную стороны высказывания. Кроме того, посредством реализации собственных смысловых модально-оценочных значений анализируемые вводные слова и обороты выполняют важную коммуникативно-прагматическую функцию воздействия на ситуацию общения.

О. Ф. Курилович

ОСОБЕННОСТЬ СТРОЕНИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА ПРИ БИЛИНГВИЗМЕ

В современном мире билингвизм становится все более распространенным явлением, вызывая интерес исследователей в различных областях. Одним из важных аспектов билингвального опыта выступает структура ментального лексикона, который представляет собой базу знаний о словах и их значениях в каждом из языков, которыми владеет билингв. В данной работе будет рассмотрена особенность строения ментального лексикона при билингвизме.

Билингвизм (с лат.: *bi* ‘двойной’, ‘двоякий’ и слово *lingua* ‘язык’) – это способность владеть двумя языками. Отсюда билингв – человек, одинаково хорошо владеющий двумя языками. По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм ранний и поздний. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства. Поздний билингвизм связан с изучением второго языка, формируется уже после освоения одного языка.

Билингвизм делится на репродуктивный (воспроизводящий) билингвизм, включающий способность пересказывать иноязычный текст и воспроизводить услышанное и прочитанное, и продуктивный (производящий) билингвизм – способность понимать и воспроизводить текст иностранного языка, а также производить его самому.

Язык как важнейшее проявление культуры данного человеческого сообщества представляет собой исторические системы постоянно существующих в ней символов. Принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на когнитивном, на языковом, на эмоциональном, на мотивационном. Благодаря этнической культуре у человека формируется собственное восприятие мира, отражающееся в его ментальном лексиконе.

Ментальный лексикон – это психологическая конструкция, представляющая собой внутреннюю систему языковых знаний, которая хранится и организуется в индивидуальном психическом пространстве каждого носителя языка. Он включает в себя словарный запас, грамматические правила, семантические и прагматические знания, а также связи и ассоциации между словами. Ментальный лексикон формируется в результате языкового опыта, взаимодействия с языковым сообществом и индивидуального познавательного процесса. Он служит основой для понимания, продуцирования и использования языка, а также для когнитивных процессов, связанных с языком, таких как мышление, восприятие и коммуникация.

Ментальный лексикон является важнейшим компонентом языковой способности человека, в котором фиксируются представления о мире и их лексическое выражение. Единицы ментального лексикона связаны в единую сложную, динамичную, способную перестраиваться в зависимости от ситуации систему. Связи между единицами лексикона могут быть разной природы, однако наиболее важными являются связи семантические. Именно семантические связи задают границы понятийных категорий – систему знаний человека об окружающем мире и свойственных ему закономерностях.

Будучи одновременно и когнитивным, и языковым образованием, ментальный лексикон формируется опытом человека и социальной группы и, соответственно, отражает и сохраняет национально-специфичный и культурно-специфичный опыт. Этот опыт исследуется лингвистами и трактуется как различие в картинах мира разных народов.

Как результат этих процессов структура ментального лексикона у билингвов может отличаться от структуры ментального лексикона моноязычных говорящих. Билингвы имеют две или более языковые системы, которые сосуществуют в их ментальном лексиконе. Это может привести к различиям в организации и доступности слов в ментальном лексиконе билингвов.

Данная проблема широко используется в психолингвистике. В частности, исследование влияния билингвизма на структуру и доступность слов в ментальном лексиконе показали, что билингвы имеют специфическую организацию ментального лексикона, связанную с языковой переключаемостью и активацией соответствующих языковых сетей.

В свою очередь контекстуальные факторы также влияют на активацию языковых сетей у билингвов. Результаты показали, что использование разных языков в разных контекстах приводит к запуску соответствующих языковых сетей и формированию ассоциативных связей в ментальном лексиконе.

Результаты исследования влияния эмоциональных состояний и переживаний на структуру и активацию ментального лексикона у билингвов показали, что эмоциональные факторы могут модулировать доступность и активацию слов в ментальном лексиконе.

Последние исследования подтверждают, что ментальный лексикон у билингвов имеет свои особенности по сравнению с монолингвальными говорящими. Структура ментального лексикона при билингвизме зависит от ряда факторов, таких как контекст, употребление языка и тип билингвизма. Практические исследования подтверждают влияние этих факторов на активацию языковых сетей и формирование ассоциативных связей в ментальном лексиконе билингвов.Изучение особенностей структуры ментального лексикона при билингвизме является важным направлением в лингвистике и психолингвистике. Дальнейшие исследования в этой области могут пролить свет на механизмы хранения и доступа к языковым знаниям у билингвов и иметь практические применения в образовании и языковом обучении.

А. Б. Окаева

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Современное медиапространство невозможно представить без неологизмов. Поскольку язык находится в непрерывном движении, появление лексических новообразований неизбежно на всех этапах существования и развития любого языка. В постоянном потоке социокультурных трансформаций благодаря техническому прогрессу и эволюции знаний возникают инновации, позволяющие наиболее полно выразить новые идеи и зачастую создать иную идентичность уже известных понятий и явлений, что, безусловно способствует появлению новых слов, новых словосочетаний и новых коннотаций, способствующих превращению языка в успешный инструмент общения.

Согласно данным компании Global Language Monitor, новое слово появляется примерно каждые 98 минут, каждый день возникают примерно 14,7 новых слов, а каждый год – 5400 слов соответственно. Global Language Monitor и поисковая система Google Ngram указывают на наличие в английском языке 1,066,095.9 слов. Результаты исследований, проведенных Global Language Monitor при участии Гарвардского университета, свидетельствуют о том, что количество неологизмов, фиксируемых в английском языке ежегодно, может достигать и 8000 единиц. Не вызывает сомнения тот факт, что часть этих лексических единиц достаточно быстро утратят свою актуальность вследствие завершения какого-либо события, в связи с которым данное слово появилось, а другие, наоборот, способны закрепиться в языке и в словарях. Все новые слова, независимо от особенностей их употребления, обозначаются термином *неологизм*.

Интерес к изучению причин появления новых слов, закономерностей и аномалий их образования не ослабевает в течение многих десятилетий. Нет единого мнения по поводу того, что на самом деле считается неологизмом и какое именно определение следует закрепить за данным понятием. Современные лингвисты, регистрируя в речи появление новых слов, обозначают их разными терминами: неологизмы, стилистические неологизмы, окказионализмы, литературные новообразования, неологизмы контекста и т.п.

Информационное пространство всегда оперативно реагирует на новые явления и понятия, что и создает наиболее благоприятные условия для актуализации неологизмов.

Анализ наиболее продуктивных моделей словообразования позволяет сделать вывод о том, что благодаря конверсии английский язык в целом и медиасфера в частности пополняются новыми словами особенно часто.

Аффиксация также является важным способом пополнения лексикона. Было установлено, что из всех неологизмов, созданных способом аффиксации, такие яркие лексические единицы, как, например, *colorism* или ‘дискриминация людей с темным цветом кожи людьми со светлой кожей’; *truthiness* ‘факт, не требующий доказательства’. Считается, что *truthiness* было введено в лингвистический оборот американским ведущим вечернего шоу Стивеном Кольбертом в начале 2000-х, а в 2005 году уже стало «словом года» по версии American Dialect Society.

Другими примерами неологизмов, зафиксированными в словарях, стали глаголы *unfriend* и *defriend*, существительное *decarceration*, обозначающее освобождение от пребывания в местах лишения свободы либо сокращение числа людей, подлежащих лишению свободы за определенные виды ненасильственных преступлений. Пандемия Covid-19 сделала актуальным такое понятие, как *superspreaders*, т.е. лица, наиболее предрасположенные к заражению окружающих, и способствовала увеличению использования префикса *self-*, как в *self-isolate* и *self-quarantine*.

Третьим способом словообразования стал способ словосложения. Такие лексические единицы, как *doomscrolling* и *doomsurfing*, стали неотъемлемой частью современной информационной среды. А шоковые для экономического развития Греции и Великобритании изменения последнего десятилетия обогатили английский язык неологизмами *Grexit* и *Brexit***.** Недавний конфликт в королевской семье Великобритании породил *Megzit*.

Появление акронимов и собственно новых аббревиатур существенным образом обогатило английский язык в последнее десятилетие. Американское медиапространство генерировало и *MAGA* (“Make America Great Again”), и *MERS* (“Middle East respiratory syndrome-related coronavirus”). Пандемия Covid-19 способствовала закреплению в английском языке таких аббревиатур, как *SARS* и всех его производных (SARS-CoV, SARS-CoV2),

nCoV (novel coronavirus), *ARDS* (Acute Respiratory Distress Syndrome), а также и тех единиц, которые были связаны с борьбой с этим недугом, например, *PPE* (personal protection equipment) и *WFH* (working from home). Следует, однако, учесть, что аббревиатура PPE была зарегистрирована впервые еще в 30-е годы XX века, а WFH – в 1990-е.

Как это часто случается, произошла реактуализация понятий, уже существовавших в языке. Несомненно, что большинство неологизмов проходят сложный путь от номинации до активного применения в речевой практике. Средства массовой информации и социальные сети могут существенно ускорить внедрение неологизмов в активную лексику общего употребления.

Еще одним заметным неологизмом последних лет стало слово *infodemic*. Принято считать, что первоначально этот термин использовался Всемирной организацией здравоохранения для обозначения информации, в основном ложной, о развитии вспышки COVID-19. Например, в Macmillan dictionary было зафиксировано это слово уже в марте 2020 года в значении “the spread of incorrect information, especially online”. Таким образом, распространение неверной (или заведомо ложной) информации благодаря социальным сетям было приравнено к вреду, который наносила и сама пандемия Covid-19.

Безусловно, неологизация представляет собой комплексный процесс. Для того, чтобы проанализировать и понять уровень продуктивности использования неологизмов, может понадобиться много времени. Вместе с тем динамика использования неологизмов носит циклический характер, актуализация тех или иных лексических единиц или их элементов, как правило, обусловлена характером тех процессов и явлений в обществе, которые приводят к возникновению новых лексических единиц или реактуализации тех из них, что уже зафиксированы в языке и речи.

Язык средств массовой информации наиболее быстро реагирует на все изменения в общественном сознании, отражает любые колебания в состоянии последнего и влияет на его формирование. Язык средств массовой информации является своеобразным полигоном для новых языковых единиц и позволяет проследить те тенденции в развитии языка, которые формируются на современном этапе.

Познание мира системно, оно органически связано с неразрывностью знаний, в языковом отношении выражающихся посредством дискурса. Поскольку значительный сегмент медийного пространства существует в англоязычном формате, именно английский язык поставляет те лексические единицы, которые затем переходят в коллективное информационное пространство современного общества и представляют особый интерес для исследователей.

Т. Н. Руденко

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

В прагмалингвистике, как известно, выявляются условия успешного осуществления речевых актов, затрагиваются вопросы понимания смысла, вкладываемого в высказывание, рассматриваются правила, обусловливающие эффективное протекание речевого общения, исследуются способы интерпретации высказываний с точки зрения коммуникантов. Контекстуально и социально обусловленная возможность комплексной реализации разноуровневых средств выразительности и стилистических приемов, используемых оратором в монологе для удержания внимания аудитории, формирует *прагматический потенциал высказывания***.** Будучи минимальным относительно целостным речевым отрезком, относительно законченным интонационно и семантически, высказывание представляет собой единицу речи.

Несмотря на существование в настоящее время значительного числа работ, посвященных разработке речевых и дискурсивных жанров на материале ряда языков, их парадигма окончательно не сложилась. Характер устной публичной речи закреплен в жанровых формах, именуемых риторическими жанрами, а публичная речь моделируется в терминах логоса (содержания речи, ее структуры и внутренней аргументации, соотносимых с разумом), этоса (установления контакта с аудиторией, соотносимого с нормами морали) и пафоса (успешного, соотносимого с чувствами и эмоциями, вербального выражения логоса и этоса).

Следовательно, обращение к развлекательной речи, объединяющей ораторство и художественное творчество. обеспечивает достаточную степень новизны исследования языковой манифестации иронического смысла.

Выявление доминантных признаков, которые составляют основу формирования прагматического потенциала развлекательной речи на основе комичных англоязычных высказываний в жанре стендап-комедии, позволяет установить общие и специфические характеристики оратора, разделяющего аксиологические ожидания аудитории, объединенной общей лингвокультурой, рассматриваемой как неразрывное целое языка и культуры, проявляющееся в национально-культурных компонентах.

Стендап-комедия, будучи прямым обращением к аудитории, характеризуется псевдоспонтанностью и выразительностью – факторами, способствующими эффективному речевому воздействию, как персуазивному, так и суггестивному. При этом отличительным признаком персуазивного речевого воздействия является рациональное убеждение и эмоциональное воздействие, в то время как суггестивное речевое воздействие направлено на сферу бессознательного.

Stewart Lee vs The Internet – выступление Стюарта Ли, писателя и интеллектуала, одного из самых уважаемых стендап-комиков – запланированное сообщение, содержащее определенные языковые единицы, обладающее необходимым значением и стилистической составляющей. Очевидно, что заголовок раскрывает содержание выступления и оказывает усиленное прагматическое воздействие на потенциальную аудиторию**.**

Так, в арсенале оратора обнаруживается проявление аттицизма, отличающегося монотонностью и примитивизмом аргументации: *8:30 a.m. I can't believe it. I've just seen Stuart Lee taking his son to school on the 470 bus, he looked depressed. 10 a.m. I can't believe him I'm sitting next to Stuart Lee in the Clock Tower Hybrid Café. He's eating a muffin. He looks fat I can't believe it. I've just seen. 11:30. I've just seen Stuart Lee walking around Dolton Junction eating a falafel in the street*).

Анафоричные повторы безупречно работают для акцентирования внимания аудитории на неприязненном отношении стендап-комика к Всемирной сети: *I hate the Internet. I hate everything about the Internet. I hate sir*. Эллипсис придает динамизм высказыванию: *I've just seen*. Эмоционально-смысловая доминанта вербализуется в ключевом смысле 'неприятие' в качестве кульми-нации: *I hate Twitter, it's like a state surveillance agency staff by gullible volunteers*. Открытая развязка не дает аудитории ответы на все поставленные сюжетом вопросы ввиду отсутствия общего компонента знаний для оратора и аудитории: *It's a Stasi for the Angry Birds generation and that's you the Angry Birds generation.*

Несомненно, единство формы и содержания этого выступления обеспечивают логос, соотносимый с темой эпизода, и пафос, отражаемый в экспрессивных фонетических, лексических и грамматических средствах.

Что касается этоса, который должен воплощаться в аксиологических ожиданиях аудитории, кайроса, обеспечивающего ситуативную уместность, и топоса, реализуемого в смысловой модели, необходимой для развития темы эпизода, следует отметить деконструкцию последних ввиду панчлайна, обманывающего аксиологические ожидания аудитории: *Imagine the shame of being the Angry Birds generation*.

Подводя итог, отметим, что использование стендап-комиком различных языковых и речевых сигналов способствует «оживлению» монолога и поддержанию интереса аудитории.

Ю. М. Спириденок

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТАХ

Прецедентные феномены (ПФ) – это тексты, значимые для того или иного лингвокультурного сообщества в познавательном и эмоциональном отношениях, хорошо известные каждому члену этого сообщества и неоднократно используемые в дискурсе данного сообщества.

Принимая во внимание цели, заложенные в основу политического дискурса, а именно оказание влияния на адресата, а также прагматику высказывания в целом, что есть его способность оказывать определенного рода воздействие на определенного реципиента, в данной работе мы рассматривали прагматические функции прецедентных феноменов в различных типах речевых актов, реализующихся в агональном жанре политического дискурса – политических дебатах.

В работе мы придерживались классификации речевых актов, предложенной Е. И. Шейгал, на основе семиотической триады «интеграция – ориентация – агональность». Исследователь выделила такие типы речевых актов, характерных для политического дискурса, как речевой акт интеграции, речевой акт ориентации, речевой акт дезориентации и речевой акт агональности. Также достаточно распространенными в рамках политического дискурса являются речевой акт положительной самооценки и речевой акт отрицательной оценки деятельности оппонента.

Так, в ходе анализа текстовых версий предвыборных президентских дебатов США за период с 2008 по 2020 год было установлено следующее.

1. В речевых актах, выделяемых в рамках политических дебатов, прецедентные феномены выполняют различные функции с целью речевого воздействия на адресата, например, номинативную, прагматическую, коммуникативную, оценочную, эстетическую, инструментальную. Наиболее частотными функциями являются прагматическая и моделирующая.

2. Для каждого речевого акта характерны определенные функции, реализующиеся посредством прецедентных феноменов.

Так, в речевом акте интеграции прецедентные феномены чаще всего выполняют моделирующую и прагматическую функции, позволяющие реализовать интенцию автора, заключающуюся в воздействии на сознание реципиентов, формировании у них определенного мировоззрения с целью единения народа и поддержки своих партнеров в политической борьбе за власть, а также в убеждении избирателей довериться кандидату и сплотиться вокруг него.

… We've got to sit down together across the table. It's been done before. I saw it done with our — our wonderful ***Ronald Reagan****, a conservative from California, and the liberal Democrat* ***Tip O'Neill*** *from Massachusetts….* В данном случае речевой акт подкрепляется национально-прецедентными именами достаточно авторитетных для представителей американского лингвокультурного сообщества политиков, что позволяет им успешно реализовать с помощью прагматической функции интенцию автора, заключающуюся в попытке убедить аудиторию в необходимости сплочения двух главных партий страны, используя тот факт, что подобные решения уже успешно реализовались в прошлом.

Данные функции являются доминирующими и в речевом акте агональности, также реализующиеся с целью преподнесения действительности нужным политику образом и выступающие в качестве аргументации.

... And there are two very different paths the country can take. One is a path represented by the president [Barack Obama], which at the end of four years would mean we'd have $20 trillion in debt ***heading towards Greece***. Данный речевой акт подкрепляется универсально-прецедентной ситуацией, ссылающейся на экономический кризис в Греции. Моделирующая функция позволяет автору с помощью характеристик, уже закрепленных в сознании аудитории, схематизировать реальное положение вещей, установив взаимосвязь между событиями, актуализируемыми прецедентным феноменом и действительностью.

В речевом акте ориентации реализуется в основном коммуникативная функция. Такие результаты могут объясняться тем фактом, что благодаря данной функции прецедентные феномены позволяют автору сделать процесс передачи информации более доступным, объясняя понятия, явления, события в нужном для него свете, и посильным для понимания как можно большим количеством потенциальных избирателей, что по сути является одной из ведущих интенций речевого акта ориентации.

... I said we should take Detroit bankrupt. And that's right. My plan was to have the company go through bankruptcy ***like 7-Eleven did and Macy's and Condell Airlines*** *and come out stronger*. Так, вместо того, чтобы подробно объяснить, что имеется в виду под "take Detroit bankrupt", политик, с целью снятия когнитивного напряжения, использует национально-прецедентные имена, актуализирующие прецедентную ситуацию (процесс банкротства упомянутых компаний).

Также достаточной частотой употребления характеризуется и прагматическая функция прецедентных феноменов, использующаяся говорящим для реализации воздействия на потенциальных избирателей, зачастую выступая в качестве аргумента к высказываниям политика.

M. Pence: *No one releases their tax returns before the audit is over…*

T. Kaine: ***Richard Nixon*** *released tax returns when he was under audit.*

В речевом акте положительной самооценки наиболее распространенными функциями прецедентных феноменов являются оценочная и моделирующая. Это объясняется тем, что именно эти функции помогают политику формировать определенные образы в сознании людей, основываясь на закрепленных в когнитивной базе данных характеристиках используемого феномена. Оценка здесь происходит через проведение параллели и сравнение себя с образами, зачастую конкретными личностями, вызванными используемыми прецедентными феноменами, а также с помощью вписывания себя в контекст и ассоциируя себя с закрепленными, благодаря прецедентным ситуациям и именам, в сознании людей характеристиками.

Like ***our founding fathers*** *... I will do what is best for the American people*…. Однако следует отметить что прагматическая функция практически не уступает в репрезентативности двум перечисленным функциям ввиду того, что воздействие на сознание людей является неотъемлемой частью формирования понятия об определенном человеке.

Аналогичная ситуация наблюдается и в случае с речевым актом о т р и ц а т е л ь н о й о ц е н к и оппонента. Здесь также наиболее широко представленными являются моделирующая, оценочная и прагматическая функции, что связанно с интенцией автора, прибегающего к использованию данного речевого акта, а именно воздействие на сознание людей и изменение их мировоззрения, с целью формирования негативного образа конкурента за счет таких приемов, как ирония, дискредитация, осуждение, унижение и др.

Abraham Lincoln *here is one of the most racist presidents we've had in modern history*.

Donald Trump … loves dictators. He's got kind of a personal ***Mount Rushmore: Vladimir Putin, Kim Jong-un, Moammar Gadhafi and Saddam Hussein***.

3. Для реализации манипулятивного потенциала прецедентных феноменов в речевых актах чаще используются прецедентные имена, реже прецедентные ситуации и высказывания. Наибольшей репрезентативностью характеризуются национально-прецедентные имена современных политиков, составляющие 49 % от общего числа прецедентных феноменов, далее по частотности идут наиболее значимые для американской лингвокультурной группы национально-прецедентные ситуации, связанные с различными политическими событиями – 20 %, а также национально-прецедентные высказывания, принадлежащие современным политикам– 17 %.

Итак, материал исследования показывает, что в рамках политических дебатов основными функциями ПФ являются прагматическая и моделирующая. Именно эти функции отвечают основной цели политических дебатов – борьба за внимание и голос избирателя, позволяя политикам манипулировать сознанием людей, формировать их мнение, понимание происходящего и картины мира в нужном для политика направлении с целью обретения власти.

В. В. Хомич

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ СЛОВА-СТИМУЛА *TIME* В КОРОТКИХ РАССКАЗАХ

Художественный текст выступает особым объектом исследования, так как в нем содержится совокупность представлений о действительности, наряду с которыми автор сознательно выбирает средства художественного, эстетического и эмоционального воздействия на читателя. Особенность художественного текста состоит в том, что автор предлагает читателю новое знание о мире одновременно со своим индивидуальным отношением к изображаемому, организуя текст особым образом, отбирая языковые средства, материализующие его идеи в тексте в соответствии с его творческим замыслом.

Короткие рассказы предлагают читателю пусть и небольшие, но завершенные сюжетные истории, отражающие как действительную ситуацию, описываемую в них, так и личное, индивидуальное авторское восприятие мира.

Художественный текст является самым читаемым и самым воздействующим на аудиторию видом текста. В отличие от специальной литературы, которой интересуются те люди, кому она необходима в ходе их профессиональной деятельности, художественной литературой интересуются все, независимо от рода их деятельности и других факторов.

Короткие рассказы всегда привлекали читателей, потому что в течение небольшого промежутка времени можно узнать целую завершенную историю.

Всем художественным произведениям свойственна определенная ассоциативность и образность, что позволяет исследовать их с позиции наличия в них ключевых слов и ассоциативных полей. В каждом рассказе можно выделить ключевые слова, опорные слова, которые представляют текст в свернутом виде и являются носителями его смысла. Их выбор основывается на лексическом значении слов, частоте их встречаемости в тексте, определяется творческим замыслом автора. В процессе прочтения выбранные ключевые слова становятся словами-стимулами, вызывающими в нашем сознании определенные ассоциации, и вокруг этих стимулов образуются ассоциативные поля, в которые входят все слова, тем или иным образом связанные со словом-стимулом.

Слово *time* ‘время’ очень часто выступает словом-стимулом в коротких рассказах, поскольку время и место действия описываются в большинстве художественных произведений. Ассоциативное поле слова-стимула *time* может быть представлено следующими тематическими группами:

- слова, обозначающие промежуток времени: *now, then, again, never, sometimes, second, minute, hour week, year, day, hours ago, half an hour, ten minutes, etc.;*
- слова, называющие время суток: *morning, night, afternoon, evening, midnight, etc.;*
- слова, называющие поры года, месяцы, дни недели: *winter, summer, spring, autumn, January, April, May, August, Monday, Friday, etc.;*
- слова, описывающие философские понятия: *age, love, hope, change, place, space, art, etc.;*
- слова, описывающие прошлое, настоящее и будущее: *last year, last month, ago, in the past, yesterday, the day before yesterday, today, now, tomorrow, the day after tomorrow, next week, next year, in the future, etc.*
- слова, которые описывают временные характеристики: *last, next, fast, slow, young, old, etc.*

Рассмотрим ассоциативное поле слова-стимула *time* на примере известного рассказа О. Генри “The Last Leaf”. Это рассказ о судьбе молодой, начинающей художницы и о жизни старого опытного художника, которому

так и не удалось написать свой шедевр. Время в этом рассказе чрезвычайно важно, поскольку девушка тяжело больна, и каждый день мог решить ее судьбу. Описывая события в рассказе, автор использует много слов, связанных с философской категорией времени.

Таким образом ассоциативное поле слова-стимула *time* в этом художественном тексте содержит следующие тематические группы:

Пора года	Время суток	Временные характеристики	Промежуток времени	Философские понятия
spring	*morning*	*last*	*minute*	*life*
winter	*night*	*slow*	*hour*	*chance*
	day	*next*	*month*	*age*
	afternoon	*quick*	*moment*	*art*
	twilight	*young*	*never*	*love*
		old	*before*	*hope*
			after	
			late	
			early	

Таким образом слово-стимул *time* вызывает достаточное количество ассоциаций в сознании автора для описания сюжета его произведения и в сознании читателей при прочтении и осмыслении авторского текста. Описание пространства и времени выступает неотъемлемой частью большинства художественных произведений, что способствует их интерпретации читателем.

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ»

А. Л. Кохановская

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Среди множества проблем, стоящих перед методистами и преподавателями высшей школы, наиболее актуальной остается проблема дифференциации в процессе обучения, которая призвана обеспечить каждому студенту условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в условиях получения высшего образования, а также углубления и расширения знаний, уменьшения абсолютного и относительного отставания (под последним понимается учение ниже своих способностей) и реализации учебных программ.

Дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности студентов (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения (В. И. Андреев).

Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый студент работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность. Хорошо продуманное внедрение дифференциации в учебный процесс позволяет вовлечь всех студентов в активную, напряженную умственную деятельность и более рационально использовать учебное время каждого, что в свою очередь способствует повышению качества знаний, помогает предотвратить пробелы в знаниях, умениях и навыках студентов, выровнять степень подготовки всей группы.

Для реализации принципа дифференциации обучения в первую очередь необходимо уточнить и конкретизировать, по каким критериям, способностям, знаниям, умениям будет осуществляться дифференциация обучения. Далее необходимо создать, систематизировать и непрерывно совершенствовать «банк дифференцированных заданий» по выделенному критерию, способности, умению, используя для этого карточки-задания, слайды, компьютерные программы и т.д. Следующий этап предполагает деление

с учетом результатов предварительной диагностики студентов на группы и использование дифференцированных задач, заданий, упражнений. В случае, если отдельные студенты с дифференцированным заданием явно не справляются или оно для них оказалось слишком простым и легким, необходимо перевести студента в более сильную или, наоборот, более слабую группу или предложить ему задания соответствующего уровня. При успешном выполнении студентами определенных заданий, упражнений пониженного уровня сложности перевести его в другую группу. При этом отметить его успехи и достижения. Важно рассматривать не только дифференцированные задания по сложности, но и дифференцирование условий выполнения этих заданий (различная помощь сильным и слабым студентам, различное время для выполнения задания, для обдумывания ответа), а также форм контроля их выполнения.

Одним из средств реализации принципа дифференциации является внедрение в процесс обучения современных технологий, которые предлагают новый способ организации учебного процесса, альтернативу традиционным методам. Они создают возможность для персонального обучения, коллективного преподавания и интерактивных занятий, организации самостоятельной работы студентов. В качестве примера можно привести облачные технологии, представляющие собой различные аппаратные, программные средства, методологии и инструменты, которые предоставляются пользователю как интернет-сервисы для реализации своих целей, задач, проектов. Используя облачные технологии, преподаватели могут разрабатывать и размещать материалы, а студенты получать доступ к справочно-информационным системам вуза с любых современных коммуникационных устройств (стационарные компьютеры, ноутбуки, нетбуки, смартфоны, планшетные компьютеры, сотовые телефоны с поддержкой доступа к сети Интернет и т.д.), как с локальных (в том числе и беспроводных сетей Wi-Fi) сетей вуза, так и используя каналы глобальной сети Интернет, что позволяет выполнять подключение фактически с любого места.

Преимущества использования облачных технологий в образовательном процессе можно разделить на несколько групп:

- экономические (облачные технологии позволяют экономить на покупке лицензий программного обеспечения и требуют меньшего штата для обслуживания инфраструктуры организации);
- технические (круглосуточная доступность из любой точки, где можно подключиться к сети Интернет, минимальные требования к аппаратному обеспечению, не требуются постоянные обновления);
- технологические (большинство облачных услуг высокого качества достаточно просты в использовании либо требуют минимальной поддержки);
- дидактические (облачные технологии предлагают широкий спектр онлайн-инструментов и услуг, которые обеспечивают безопасное соединение и возможности сотрудничества преподавателей, а также преподавателей и студентов, возможна организация дистанционного обучения).

Однако существует и ряд недостатков облачных технологий, которые нельзя оставить без внимания.

- Зависимость от подключения к сети Интернет, а также качества данного подключения.
- В настоящее время доступны как платные, так и бесплатные облачные платформы, при этом, пользуясь бесплатным планом доступа, пользователь часто имеет ограничения в используемом обеспечении или сталкивается с дальнейшей монетизацией ресурса, услуги.
- Облачные ресурсы достаточно надежны. Оборудование размещается в специально спроектированных и построенных центрах обработки данных, обслуживается квалифицированным персоналом, обеспечено средствами антивирусной защиты и резервного копирования данных. Однако существует опасность хакерских атак на сервер и потери всех материалов, утечки персональных данных и т.д.

Вместе с тем развитие технологий не стоит на месте, и в скором времени риски применения облачных технологий сведутся к минимуму.

Использование облачных технологий в учреждениях высшего образования, в том числе в качестве средства реализации принципа дифференциации в процессе обучения, является одной из перспективных тенденций на сегодняшний день и предлагает новую форму организации учебного процесса, которая позволит разнообразить формы и методы работы, повысить мотивацию студентов к обучению, создать ситуацию успешности для слабых студентов и, что самое важное, повысить качество обучения.

Е. Н. Лисовская

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время подготовка высококвалифицированных учителей, владеющих двумя иностранными языками, является важной проблемой. Опыт преподавания студентам немецкого языка как второго иностранного показал, что проблема мультилингвального обучения крайне сложна. Преподавание грамматики немецкого языка на базе английского имеет свои особенности: студенты воспринимают грамматический строй немецкого языка с позиции родного или первого иностранного языка. Кроме того, в научных исследованиях (И. Л. Бим, Б. А. Лапидуса, А. В. Щепиловой и др.) уделяется мало внимания преподаванию немецкого языка как второго иностранного.

Для эффективного формирования грамматической компетенции на немецком языке как втором иностранном целесообразно уточнить ее структуру и содержание. Грамматическая компетенция – сложное интегративное явление, которое включает способность и готовность языковой личности

понимать и самостоятельно выражать определенный смысл, оформляя его при этом в новых ситуациях в виде новых фраз, предложений, связных высказываний, используя систему грамматических средств данного языка.

Следует отметить, что основными компонентами структуры иноязычной грамматической компетенции являются грамматические знания, навыки, умения, лингвистический опыт.

Особенность формирования грамматической компетенции на втором иностранном языке заключается в возможности опоры при овладении грамматикой немецкого языка на ранее сформированные знания, навыки и умения в английском языке. Положительный перенос знаний, навыков и речевых умений из родного языка, а также ранее изученного английского языка способствует интенсивному овладению каждым последующим языком. Интерференция с ранее изученными языками появляется на этапе формирования навыков.

Выделяют четыре модели взаимодействия контактирующих друг с другом языков. Согласно первой модели, языковое явление второго иностранного языка имеет сходства с родным языком и с первым иностранным, что обеспечивает большие возможности для трансференции, т.к. имеются опоры.

Согласно второй модели, языковое явление второго иностранного языка не имеет сходства ни с родным языком, ни с первым иностранным, следовательно, опора отсутствует.

Третья модель представляет языковые явления второго иностранного языка, которые имеют сходство в родном языке, но не имеют сходства в первом. В качестве опоры может выступать родной язык, а первый иностранный является источником для интерференции.

Четвертая модель представлена языковыми явлениями, которые имеют сходство с аналогичным явлением первого иностранного языка, но не имеют сходства с родным языком. В этом случае опорой выступает первый иностранный.

Когда речь идет о студентах-лингвистах, изучающих немецкий язык как второй иностранный на базе английского, то распространенной является последняя (четвертая) модель, т.к. изучая грамматику немецкого языка на базе английского, обучающиеся могут наблюдать большое число сходных явлений в двух языках.

При формировании у студентов-лингвистов грамматической компетенции на немецком языке как втором иностранном необходимо учитывать психологические, лингвистические и методические предпосылки формирования грамматической компетенции. Лингвистический компонент содержания заключается в принципах отбора продуктивного и рецептивного грамматического минимума; психологический – в учете этапов формирования и совершенствования грамматических навыков и их характеристик; методический – в способах, методах и приемах формирования иноязычной грамматической компетенции (Г. В. Рогова).

Положив в основу теорию поэтапного формирования навыков С. Ф. Шатилова, а именно этапы формирования грамматической компетенции, представляется целесообразным выделить следующие группы упражнений: ориентирующие, исполнительские и контролирующие (И. Л. Бим).

На ознакомительно-подготовительном этапе используются ориентирующие упражнения, которые строятся с учетом двух языков (родного и первого иностранного). Примером ориентирующих упражнений служат упражнения на «условный перевод» (*Какую форму конъюнктива употребил бы немец, если бы стал переводить с английского?*) или «ассимиляционные» упражнения, которые предполагают включение элементов немецкого языка в изученную модель английского (*Скажите по-немецки: Today ... Ich kann ins Kino gehen*).

На стереопитизирующе-ситуативном этапе выполняются исполнительские упражнения п е р в о г о уровня, задача которых – выявить и снять трудности в употреблении грамматического явления, которые возникают в результате интерференции контактирующих языков, и ввести языковые явления в кратковременную память обучающихся, например, имитационные упражнения: «Испорченный телефон», «Эхо» (передать по цепочке); подстановочные упражнения: *У вашего друга сегодня свободный вечер. Спросите у него, какие планы у него на вечер* (активизация модальных глаголов); трансформационные упражнения: сообщить информацию, побудить собеседника к действию: *У Вас скоро день рождения. Пригласите друзей на вечеринку.*

Исполнительские упражнения в т о р о г о уровня выполняются на варьирующе-ситуативном этапе формирования навыка и имеют целью дальнейшую автоматизацию грамматического явления в новой речевой ситуации и способствуют формированию первоначальной гибкости речевого навыка. Коммуникативные задачи являются проблемными, что стимулирует речемыслительную деятельность.

В числе заданий исполнительских упражнений второго уровня могут быть: восстановить текст, ответить на вопросы и задать вопросы, обсудить какие-либо факты, оценить ответ студента.

Исполнительские упражнения т р е т ь е г о уровня обеспечивают их употребление в устной и письменной речи в процессе решения коммуникативных задач: рассказать о чем-либо (например, о своем путешествии летом); описать что-либо (например, свою квартиру, классную комнату); уточнить действие; узнать или объяснить причину отказа; описать вчерашнее событие и др.

На данном этапе сравнение грамматического явления в немецком языке с грамматическим явлением английского языка отсутствует. Исполнительские упражнения третьего уровня характеризуются полной коммуникативностью, информативностью, мотивированностью.

Контроль исполнения осуществляется в ходе самого исполнения, т.е. упражнения, направленные на контроль исполнения, равны исполнительским упражнениям третьего уровня. При необходимости итоговых проверок выделяют упражнения, контролирующие исполнение.

Из выше сказанного следует, что специфика формирования грамматической компетенции на втором иностранном языке состоит в том, что контактирующие языки (английский, родной, немецкий) оказывают влияние друг на друга. Поэтому в процессе обучения немецкому языку как второму следует учитывать как положительный перенос сформированных ранее знаний, навыков и умений на второй иностранный язык, так и отрицательное влияние (интерференцию) при обучении второму иностранному языку с целью прогнозирования и предупреждения возможных ошибок, которые могут возникнуть в результате отрицательного переноса. Методика формирования грамматической компетенции, разработанная с учетом явлений переноса и интерференции с родного языка и первого иностранного, является эффективной и экономичной.

М. Г. Симакова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Широко распространено следующее определение термина *технология обучения* – это «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств».

Технологии обучения рассматриваются как один из способов реализации личностно-деятельного подхода к обучению, благодаря которому обучаемые выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности (И. А. Зимняя, Е. С. Полат, И. Л. Бим и др.).

Принципиально важной стороной при этом является позиция обучаемого в образовательном процессе, отношение к нему со стороны учителя, реализация его природного потенциала. Личность обучаемого в процессе использования современных социальных технологий не просто субъект, но субъект приоритетный (она является целью образовательной системы). Происходит переориентация учебного процесса с получения готовых знаний на самостоятельное решение поставленных задач, на активное включение самого студента в учебно-познавательную поисковую деятельность, на овладение способами учения во всех ее видах.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество, а также активизировать познавательную деятельность в процессе обучения.

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное на учащихся обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метода и интенсивных методов обучения, технология Дальтон-план, модульную технологию, применение технических средств (в первую очередь компьютерных и аудиовизуальных технологий).

Технология обучения в сотрудничестве реализует идею взаимного обучения, которая заключается в создании условий для активной совместной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях. Студенты объединяются в группы по 3 – 4 человека, им дается задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые стараются выяснить у сильных то, что им не понятно, а сильные стремятся, чтобы слабые разобрались в задании. И от этого выигрывают все, потому что совместно ликвидируются пробелы.

На уроке иностранного языка технология обучения в сотрудничестве может применяться по всем изучаемым грамматическим и лексическим темам. Коммуникативные задания для работы в группах могут быть самые разнообразные: работа с текстом, подготовка к тесту или контрольной работе, совместная работа по проекту, по отработке орфографических навыков, знакомство с новым грамматическим материалом, работа над лексикой, проверка домашнего задания и др.

Работа с текстом

1. На уроке студенты читают текст. Фронтально выполняются предтекстовые и текстовые задания. В начале работы учитель делит текст на части. Группа должна подготовить выразительное чтение и перевод отрывка. В конце работы один из участников группы отчитывается за работу, то есть читает и переводит текст. Вся группа получает одинаковые оценки. Таким образом, каждый несет ответственность за общий результат работы. Студенты работают сообща, каждый может внести свой вклад в общую работу.

2. Каждый участник группы получает свой текст для чтения. Это могут быть тексты одной тематики разной сложности. Внутри одной группы студенты работают над разными текстами. После прочтения текста участники из разных групп, работавшие над одним и тем же материалом, встречаются и обмениваются информацией. Затем они возвращаются в свои группы и по очереди рассказывают о том, что узнали. Далее следует проверка понимания другими членами группы прослушанной информации, для чего могут быть использованы вопросы, а также тестовые задания типа «Верно – неверно».

Повторение определенной темы

Для повторения темы «Спорт» работу можно организовать следующим образом: на доске (или на карточках) учитель пишет названия 3–4 видов спорта. Каждый студент выбирает вид спорта, о котором он больше знает,

который ему больше нравится. Таким образом формируются группы. Участники группы должны обсудить выбранный вид спорта, стараясь собрать всю информацию и придумать вопросы для других групп. В результате обобщается материал, совершенствуются умения устной речи. Оценка за выполнение этого общего задания ставится также одна на группу.

Работа над новой лексикой

Сначала новая лексика вводится фронтально. Затем начинается работа в малых группа: студенты получают карточки с заданием перевести словосочетания. В карточке дается ключ для проверки правильности ответов. Студенты работают парами. Сначала один дает задания и проверяет по ключу свои карточки. Затем они меняются ролями. После этого пары объединяются в четверки и тренируются в правописании новых слов. Если кто-то ошибся, то должен написать слово несколько раз до запоминания. Затем группе дается письменное упражнение, которым они отчитываются о проделанной работе.

Работа над грамматикой

При работе над темой «Будущее время» предлагается заполнить таблицу с графами: «Случаи употребления», «Указатели» и «Схемы».

В варианте «Учимся вместе» каждой группе выдаются карточки с типовыми предложениями по изучаемой теме, подобранные так, чтобы первая группа выявляла основные случаи употребления временной формы; вторая нашла указатели; третья составила схемы утвердительного, отрицательного и вопросительного предложений. В результате заполнения таблицы получается готовое правило для заучивания дома. На следующем уроке можно предложить различные задания для проверки знаний.

В варианте «Ажурная пила» все группы заполняют таблицы целиком. В каждой команде есть эксперты по «случаям употребления», «указателям», «схемам». Они встречаются, советуются, затем приносят информацию в свои группы. В результате взаимодействия студенты систематизируют знания по изучаемой теме. Обычно после такой работы для проверки знаний дается тест.

Важно отметить, что результаты выполнения заданий не обязательно оцениваются отметкой. Это могут быть разные виды поощрения (сертификаты, грамоты, значки, жетоны, похвала), можно предложить студентам самим поставить оценки. Отмечая эффективную работу студента в группе, учитель создает для него ситуацию психологической комфортности, мотивируя к дальнейшему активному участию в исследовательской работе.

Использование современных технологий на уроке иностранного языка доказывает их эффективность. Они побуждают студентов к творческому переосмыслению усвоенного материала, способствуют не только овладению системой лингвистических знаний, но и интеллектуально-нравственному развитию личности, раскрытию творческих способностей, самостоятельности мышления.

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСПАНИСТИКЕ»

А. В. Антоненко

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ТЕКСТАХ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СМИ

На данный момент в лингвистике нет единого понятия термина *манипуляция*, однако все исследователи подчеркивают скрытый, тайный характер данного воздействия для человека, над которым оно совершается.

Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю метафора имеет греческие корни (μεταφορά ‘перенос’) и является тропом или механизмом речи, суть которого заключается в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, принадлежащего к другому классу, либо наименования другого класса объектов, схожего с данным в каком-либо отношении. Толковый словарь С.И. Ожегова определяет метафору как троп, представляющий собой скрытое образное сравнение или уподобление одного предмета (явления) другому, а также образное сравнение в общем, отражающееся в разных видах искусств.

Основываясь на этом, можно предположить, что, используя метафору *un campo de posibilidades*, автор сравнивает открывающиеся возможности с полем, т. е. визуально поле кажется большим и бескрайним, как и весь спектр будущих возможных мест работы.

Из контекста *Los eSports han conseguido congregar a legiones de seguidores* становится очевидным, что используется метафора, основанная на сходстве в численности. Согласно Большому толковому словарю русского языка первоначальным значением легиона является крупная войсковая единица. В данном же примере имеется в виду, что появилось много последователей этих соревнований по видеоиграм.

...la emoción que enstalla en los estadios de fútbol cuando el equipo marca un gol. В данном примере метафора выражена в форме глагола *estallar*, первоначальное значение которого ´взорвать´, т.е. употребление метафоры призвано показать внезапность, резкость реакции толпы, которая, как бомба, взрывается диким ором на стадионе.

Sin embargo, está por ver cómo se conjuga este objetivo con el tirón mediático de la figura de Errejón... В этом примере метафора указывает на точечность, прицельность СМИ, а также на то, что публикации имеют серьезные последствия для обсуждаемой в них партии.

Un día de estos declarará la guerra en voz bajita... В данном контексте подчеркивается, что соперничество имеет скрытый характер, т.е. плетутся многочисленные интриги, которые имеют место быть не только в поступках, но и в речах кандидатов. Каждый пытается очернить другого и при этом выставить себя в белом свете.

В предложении *Esa unanimidad presente durante todo el fin de semana, dos días feísimos de lluvia y viento en Madrid en los que del río Manzanares subía un olor a cualquier cosa menos democracia, es la del tiempo en el que se ha instalado el PP ajeno a la gangrena de la corrupción que a otro partido paralizaría* переплетены сразу несколько тропов, которые употребляются на фоне иронии, пропитавшей все предложение. Чтобы понять всю глубину этой фразы, нужно разобрать ее по частям.

На первый взгляд в отрывке *…es la del tiempo en el que se ha instalado el PP ajeno a la gangrena de la corrupción que a otro partido paralizaría…* автор создал образ Народной партии как чего-то чистого, правильного, используя для создания это образа метафору *la gangrena de la corrupción*, которая подчеркивает, что коррупция в политической среде уже стала болезнью настолько опасной, что очень часто единственное средство вылечиться заключается в ампутации, т.е. политик, погруженный в болото коррупции, должен быть отстранен от управления страной. Автор говорит, что Народная партия далека от этого.

Если разбирать первую часть предложения, *Esa unanimidad presente durante todo el fin de semana, dos días feísimos de lluvia y viento en Madrid en los que del río Manzanares subía un olor a cualquier cosa menos democracia*, то в ней автор упоминает выходные, во время которых проходил конгресс Народной партии, и создает образ мрачной и давящей атмосферы, в которой нет места демократии. Вполне возможно, что автор намекает на то, что, несмотря на то, что основные цели партии имеют ярко выраженный демократический характер, на конгрессе было запрещено поднимать тему, связанную с делом о коррупции “gürtel”, в котором была замешана данная партия.

Связь метафор прослеживается неявно, однако можно предположить следующий ход мыслей автора: запрет на тему “gürtel” противоречит одному из принципов демократии; в тоже время “gürtel” – это дело о коррупции, от которой Народная партия, якобы, далека.

Если соединить интерпретации первой и второй частей, становится очевидным, что в первой части автор создает образ и вплетает в него иронию, чтобы развить ее во второй. И все это происходит ненавязчиво, при помощи хитрого переплетения тропов и коннотаций.

Выразительная метафора, состоящая из медицинских терминов, заключена в следующем предложении: *El marianismo, …, salió de la Caja Mágica como entró, porque eso también es este PP: un metanfetamínico estupor*. В психиатрии под ступором понимают расстройство двигательной системы, проявляющееся в обездвиженности в совокупности с мутизмом и почти нулевой реакцией на внешние раздражители, в том числе вызывающие боль. А метамфетамин считается наркотическим веществом, вызывающим привыкание. Его действие проявляется в альтруистических устремлениях и возбуждении во всех его видах.

Исходя из этого метафору *un metanfetamínico estupor* можно трактовать как состояние, при котором есть много замыслов и большое желание их осуществить, но на практике не делается ничего для их реализации. И такое состояние медленно, но верно входит в привычку, вызывая привыкание

и неспособность улавливать изменчивые условия, которые, возможно, могли бы помочь реализовать эти замыслы. Данная метафора имеет явную отрицательную коннотацию, призванную создать в сознании читающего негативный образ.

Еще одним очень красочным случаем употребления метафор является следующий пример: *...un proceso de secesión no es una poda agradable practicada por un amable jardinero es una amputación terrible y dolorosa, que no hay cirujano que salve*. Эта фраза цитирует слова Рахоя, предположительно относящиеся к желанию некоторых регионов выйти из состава Испании. В ней прослеживаются два кардинально разных образа садовника и хирурга, где оба есть те, кто стоит за идеей отделения. Автор фразы, в данном случае Рахой, хочет показать, что отделение – это не традиционная процедура обрезки сада и ухода за ним, а страшная и болезненная ампутация.

Как сказал В. А. Оппель, ампутация – это такая операция, которая выполняется для спасения жизни больного, когда все другие средства спасения конечности уже исчерпали себя.

Возможно, сравнивая процесс отделения с ампутацией, Рахой показывает, что Каталония является неотъемлемой частью Испании, без которой та не сможет существовать, как прежде. Также, говоря о том, что ампутация – это ужасный и болезненный процесс, он имеет в виду последствия как политические, так и экономические не столько для Испании, сколько для того региона, который отделился бы от нее. И еще нужно обратить внимание на конец фразы, которую можно воспринять как угрозу для зачинщиков такого процесса, т.е. никто не сможет избежать последствий такого шага. В качестве доказательства такой интерпретации можно рассматривать те события, которые произошли с правительством Каталонии после референдума 2017г.

El término nación ha sido pasto de la ambiguedad a través de la Historia. В данном случае нация сравнивается с травой или газоном. Имеется в виду, что трава всегда выглядит привлекательно, это то, на чем можно поваляться или просто полюбоваться ее зеленью. Понятие же нации в Испании не имеет однозначной трактовки, что вызывает большое количество непрекращающихся споров, в которые вступает любой желающий.

Анализ подобранного материала показывает, что в статьях превалируют военные, медицинские и связанные с природой метафоры, которые окрашены негативной коннотацией, способной оказывать манипуляционное воздействие различной силы.

Таким образом, отметим, что метафора создает яркий образ, акцентирует определенную качественную характеристику, что дает автору возможность в полной мере выразить свое мнение, не прибегая к открытой жесткой критике, но используя правильно подобранные образы, чтобы убедить читателей в правильности его мнения. Правильно употребленная метафора оказывает значительное влияние на сознание читающего, заставляет его задуматься над той информацией, которую она подчеркивает или комментирует.

О. Ч. Байдак

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ИСПАНСКОЙ НАСЛЕДНОЙ ПРИНЦЕССЫ ЛЕОНОР

Публичные выступления как вид политического институционального дискурса представляют собой общение участников в рамках определенных статусно-ролевых отношений.

Цель политического дискурса – завоевание и удержание власти – сохраняется и для торжественно-ритуальных форм организации институционального дискурса, таких как, например, публичные речи монарших особ и членов их семей по торжественным случаям.

В 1975 году после смерти диктатора Франко Испания сменила вектор развития, избрала путь демократических реформ и новую форму правления – конституционная монархия. В настоящее время государство переживает кризис доверия королевской власти. Впервые за всю историю монархического дома в 2014 году из-за скандалов и коррупции король Хуан Карлос I был вынужден отречься от престола в пользу своего сына Филиппа. Несмотря на значительные усилия Филиппу VI не удалось существенно укрепить позицию монархии. По результатам социологического исследования, проведенного в 2020 году испанским институтом изучения общественного мнения «40dB», только 31 % испанцев поддерживают существующее политическое устройство, при этом 39,4 % высказываются за переход Испании к республиканской форме правления, около 30 % не определились с выбором.

В целом по данным центра «40 db» в 2021 году действующий монарх является наиболее популярным членом королевской семьи с рейтингом 5,7 из 10. В коронационной речи Филипп VI обязался быть символом национального единства, королем всех испанцев и старается выполнить данное обещание. Большинство населения страны считает, что он успешно справляется со своими обязанностями, служит сплочению нации, достойно представляет Испанию за рубежом, является примерным отцом и мужем.

Отличительной чертой стратегии Филиппа VI является активное продвижение идеи преемственности поколений и образа справедливого верховного монарха в лице старшей дочери, наследницы Леонор, принцессы Астурийской. Семнадцатилетняя инфанта имеет достаточную поддержку населения, граждане страны считают, что она получает хорошую подготовку и ведет себя согласно статусу. Новую волну внимания к принцессе вызвало ее решение пойти по стопам отца и продолжить образование в военной академии, что даст ей возможность законным образом являться верховным главнокомандующим сил Королевства в случае наследования короны.

С 2019 года инфанта Леонор начала выступать публично. Продвижение идеи справедливой и достойной монархии реализуется в публичных выступлениях Филиппа VI и принцессы Леонор через стратегии самопрезентации и создание эмоционального воздействия на адресата – население Испании.

Нами были проанализированы тексты публичных выступлений инфанты Леонор, в частности, четыре речи, произнесенные ею на вручении премии принцессы Астурийской в 2019–2022 годах. Международная премия наследника испанского престола, принца или принцессы Астурийских, была учреждена в 1980 году и присуждается ежегодно в 8 областях: искусство, общественные науки, социальные науки, гуманитарная деятельность, международное сотрудничество, спорт, научные и технические исследования, «Согласие» (Concordia). Это важное событие в жизни страны. Неслучайно, что официально первое публичное выступление Леонор состоялось на вручении этой престижной премии.

Тексты обращений наследной принцессы имеют прагматическую направленность и отвечают основной цели создания позитивного образа наследницы. В речах Леонор с 2019 по 2022 наряду с взрослением самой принцессы – от 13-летнего подростка до 17-летней выпускницы колледжа – прослеживается формирование и «взросление» автора-спикера. Сохраняя яркую эмоциональность, при соблюдении норм институционального дискурса, речи принцессы обретают автора, не только искреннего и глубоко чувствующего, но и думающего, анализирующего, рефлексирующего. Глубокое изучение и понимание происходящих событий, уважение и восхищение талантливыми людьми и их достижениями, искренность и сопереживание – характерные черты выступлений Леонор, нацеленные на привлечение симпатии к наследнице испанской короны и королевскому дому в целом.

Общим для всех речей принцессы является посыл от успешного настоящего к позитивному будущему, переход от констатации достижений в настоящем к надежде на позитивные изменения в будущем. Высоко оценивая труд лауреатов премии, Леонор надеется, что, продолжая начатую ими работу, следуя указанным ориентирам, все вместе они в силах сделать мир лучше. Неизменно принцесса говорит о своих переживаниях, о своей семье, о провинции Астуриас, о людях, к которым обращается.

В 2019 к первому выступлению 13-летней Леонор было приковано всеобщее внимание, оно получилось наиболее эмоциональным и личным. В 2020 году принцесса не могла обойти стороной эпидемию коронавируса, принесшего Испании и всему человечеству новый печальный опыт, новые уроки, переосмысление ценности человеческой жизни и возможности ежедневного общения. В 2021 году Леонор впервые обращается к лауреатам персонально и отмечает вклад каждого из них. В 2022 году выступление принцессы сочетает эмоциональность и глубокое содержание, проведенный анализ достижений награждаемых облекается в удачную лингвистическую форму, усиленную стилистическим повтором, что, безусловно, придает речи искомый прагматический эффект (*me importa y me impacta que …*).

Среди грамматических особенностей речей наследной принцессы следует отметить использование эмфатических местоимений. Наиболее частотно появление личных местоимений в первом лице (*yo llevo sangre*

asturiana, yo lo hago; me ilusiona, me conmueve, me ha motivado), что придает высказываниям субъективный характер и экспрессивность. Леонор прибегает к притяжательным местоимениям, и это подчеркивает заинтересованность и неразрывную связь автора с происходящим (*mi casa, mi corazón, nuestra tierra, nuestros premiados, nuestra vida en común*). Для торжественных речей Леонор характерно использование эмфатических указательных местоимений (*esto, este escenario, este año, en momentos como estos*), что служит подтверждением присутствия автора в моменте, включенности, заинтересованности спикера в событии и производит дополнительный эмоциональный эффект.

Идея присутствия «здесь и сейчас» и непосредственного переживания происходящего усиливается через употребление глаголов преимущественно в настоящем времени. Из прошедших времен иногда используется сложный перфект pretérito perfecto, единственное прошедшее время, которое имеет связь с настоящим (*ha pasado, hemos aprendido, han enseñado*). Даже для передачи значений будущего автор использует настоящее футуральное presente pro futuro (*cumplo 17 años, vuelvo pronto*). Как уже отмечалось, во всех выступлениях Леонор от настоящего есть посыл в будущее, хотя бы один глагол употребляется в будущем времени: *lo llevaré siempre en lo más profundo de mi corazón; echaré de menos, será inolvidable, seguirán permitiéndonos progresar, etc.*

Необходимо подчеркнуть частотное употребление синтаксической конструкции с безличной формой глагола в 3-м лице и придаточным предложением с глаголом в сослагательном наклонении.

Для выступлений наследной принцессы свойственно использование возвышенно-эмоциональной лексики. Например, характерны следующие глагольные словосочетания*: transmitir esperanza, ostentar el título, demostrar el espíritu, marcar el camino, ser consciente, aportar seguridad y progreso, proyectar la certeza, mantener el entusiasmo, llenar de fuerza, etc*. Тексты насыщены многочисленными абстрактными существительными (*admiración, respeto, esperanza, solidaridad, dedicación, dignidad, cariño, progreso, bienestar*), часто встречаются оценочные прилагательные и эпитеты (*compromiso firme y sólido, recuerdo respetuoso, trabajo excelente, esfuerzo constante, talento extraordinario*).

Специфичным для стилистики текстов Леонор является употебление повторов и параллелизмов. Например, *ha cambiado y sigue cambiando, las vidas reales y las vidas posibles, me importa y me preocupa, me importa y me impacta, etc.* Автор часто опирается на перечисления *(han perdido sus casas por una guerra, un huracán, un terremoto; reducir las injusticias, la discriminación, la pobreza y la enfermedad*). Экспрессивный эффект создается соположением семантически неоднородных членов (*el flamenco es un arte vivo, rico, poderoso, universal, nuestro*). Метафорические переносы (*Nuestros premiados son guía imprescindible para todos nosotros)* обогащают стилистический рисунок речей инфанты.

Таким образом, анализ публичных выступлений наследной принцессы Леонор продемонстрировал богатство лингвистического материала, умелое владение автором языковыми ресурсами для достижения поставленных целей самопрезентации и эмоционального позитивного воздействия, что призвано способствовать укреплению испанского королевского дома.

Е. В. Будагова

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ

Лексика публицистического стиля отличается тематическим многообразием и стилистическим богатством, в нем широко представлена общеупотребительная, нейтральная, книжная и разговорная лексика, а также терминология и фразеология.

Целью данной работы является рассмотрение лексических особенностей испанских текстов, относящихся к публицистическому стилю, знание и учет которых необходимы для осуществления адекватного перевода с испанского языка на русский. Задачи – провести анализ испанских публицистических текстовых материалов, предлагаемых студентам для перевода, определить лексические особенности и трудности их перевода с испанского языка на русский. Предлагаемые для аудиторной и самостоятельной работы студентов текстовые материалы испаноязычных средств массовой информации включены в актуальные учебные пособия по переводу, отражают страноведческие, культурологические, социальные, политические, экономические аспекты современной Испании и стран Латинской Америки. Были рассмотрены публицистические тексты общеполитической, социокультурной, экономической и научно-популярной тематики.

В результате проведенного исследования были выявлены основные лексические особенности испанских публицистических текстов, отобраны наиболее интересные примеры и предложены соответствующие переводческие приемы их передачи на русский язык. В используемых на практических занятиях испанских текстах публицистического стиля употребляется большое количество прецизионной лексики:

- географические названия, которые, как правило, переводятся приемами транскрипции и транслитерации: *Santiago de Compostela* ‘Сантьяго-де-Компостела’, *Shanghái* ‘Шанхай’, однако при переводе следует учитывать тот факт, что ряд наименований имеет собственные эквиваленты в русском языке *la Península Ibérica* ‘Пиренейский полуостров’, *Cataluña* ‘Каталония’, *la Ciudad de México* ‘Мехико’, *el Caribe* ‘Карибское море’, ‘страны Карибского бассейна’, *el Cantábrico* или *el Cántabro* ‘Бискайский залив’;

• имена собственные конкретных людей с указанием их должности или социального статуса: *el presidente Nicolás Maduro* ‘президент Николас Мадуро’, *el canciller Ricardo Patiño* ‘министр иностранных дел Рикардо Патиньо’, *el Príncipe de Asturias Felipe* ‘Принц Астурийский Филипп’;

• прецедентные имена: *Tal vez incluso llegue el día en que, haremos las veces de verdaderos Da Vincis de la era digital* ‘Возможно, скоро наступит тот день, когда мы станем настоящими Да Винчи цифровой эры’;

• названия государств *la República Bolivariana de Venezuela* ‘Боливарианская Республика Венесуэла’;

• собственные имена предмета материальной культуры: *la gaita gallega* ‘галисийская волынка’, *la Sagrada Familia* ‘собор Святого Семейства’;

• названия праздников и мероприятий *la romería* ‘паломничество’, *Los San Fermines de Pamplona* ‘праздник Сан Фермин в Памплоне’, *la vendimia* ‘сбор урожая винограда’;

• имена собственные комплексных объектов (названия предприятий, учреждений, обществ и объединений, большинство из которых, как правило, не изменяются при переводе на русский язык): *Barceló Hotel Group consolida su presencia en este destino* ‘Barceló Hotel Group укрепляет свое присутствие в этом направлении’, либо переводятся частично *Iciciativa ciudadana Convive* ‘Гражданская инициатива Convive’, либо транслитерируются *SOS Racismo* ‘СОС-Расизм’. Широко употребляются числительные, названия исторического отрезка времени или даты, навыки перевода которых необходимо постоянно совершенствовать.

Для передачи реалий общественной и политической жизни испаноязычных стран характерно применение метонимии или их сокращенное обозначение. Если реалия обозначается метонимически по ее местонахождению, то при переводе на русский язык рекомендуется опускать такие наименования и давать обозначения, принятые в русском языке и понятные широкому кругу читателей: *según informa La Moncloa* или *según las fuentes del Ejecutivo* ‘правительство Испании сообщает’.

Публицисты часто используют политические и экономические термины как в образном, так и в точном значении в соответствующем контексте. В основном употребляются термины, которые широко распространены в обществе и известны неспециалистам. Если автор использует узкоспециальный термин, в тексте обычно содержится его объяснение. Тем не менее в журнальной статье социокультурной тематики о проблемах цыганского сообщества в Испании в одном предложении мы обнаруживаем ряд терминов, перевод которых вызывает затруднения, так как эти термины употребляются в прямом значении, что не совсем оправданно в используемом автором контексте: экономический термин *el referente* ‘эталон; опорный показатель; целевой ориентир’, технический термин *la decantación* ‘декантация; отстаивание’ и юридический термин *la adjudicación* ‘распределение средств; присуждение’. *La falta de referentes familiares, la decantación*

por un trabajo remunerado por parte de ellos y la adjudicación de las responsabilidades domésticas por parte de ellas, son las principales causas del abandono escolar ‘Отсутствие целевых ориентиров в семье, выбор в пользу оплачиваемой работы со стороны мужчин и выполнение домашних обязанностей со стороны женщин являются главными причинами отказа посещать школу’. Данная фраза насыщена терминами, кроме отмеченных выше, есть также общеупотребительные термины: *trabajo remunerado* ‘оплачиваемый труд’, *abandono escolar* ‘прогул, непосещение школы’.

Широко используются устойчивые обороты, клише: *la igualdad social* ‘социальное равенство’, *según un sondeo* ‘согласно опросу’, *víctimas de prejuicios* ‘жертвы предрассудков’, а также фразеологизмы и пословицы, перевод которых на русский язык не вызывает трудностей, так как в словарях имеются эквиваленты: *A Dios rogando y con el mazo dando* ‘На Бога надейся, а сам не плошай’, *talón de Aquiles* ‘ахиллесова пята’, *prensa amarilla* ‘желтая пресса’, *piedra angular* ‘краеугольный камень’.

Типичное для публицистического текста стремление автора выразить свою позицию, отношение к описываемому событию, предмету речи ведет к широкому употреблению эмоционально окрашенной лексики, иногда непривычной для русскоязычного коллектива: *es una asignatura pendiente* ‘это нерешенный вопрос’, *torcer el perfil de tolerancia* ‘стать нетолерантным’, *conceder la dichosa autorización* ‘предоставить долгожданное разрешение’.

Актуальность публицистического стиля ведет к активному использованию в рассматриваемых текстах неологизмов, возникающих в связи с новыми событиями и явлениями в социуме. В общеполитических текстах: *sancionar* ‘наложить санкции’, *países comunitarios* ‘страны Евросоюза’; в социокультурных текстах: *islamofobia* ‘исламофобия’, *look* ‘стиль, образ’, *out fit* ‘наряд, костюм’; в экономических: *mánager* ‘менеджер’, *espónsor* ‘спонсор’, *cash* ‘наличные деньги’; в научно-популярных текстах: *laptop* ‘ноутбук’, *tableta* ‘планшет’, *googlear* ‘гуглить’, *cliquear* ‘кликать мышкой’, *teletrabajo* ‘дистанционная работа’.

Избыточное употребление синонимичных лексем, при переводе которых на русский язык рекомендуется использовать прием опущения: *daños y perjuicios* ‘вред, ущерб’; *cambios y alteraciones climáticas* ‘климатические изменения’; *divisas extranjeras* ‘валюта’; *prever con antelación* ‘предвидеть, предвосхищать’; *progresar hacia adelante* ‘прогрессировать’. Также в рассматриваемых материалах наблюдается стремление к большей по сравнению с аналогичными текстами на русском языке синонимии глаголов в пределах одного и того же текста: *señalar, notar, subrayar, destacar, hacer hincapié, resaltar, enfatizar* ‘подчеркнуть, отметить’. В этом случае во избежание повторений рекомендуется использовать прием дополнения или лексические замены: ‘особо отметить’, ‘особо подчеркнуть’, ‘сделать упор на’, ‘настаивать на’.

В завершение следует отметить такую лексическую особенность испанских публицистических текстов, как частотное употребление аббревиатур и сокращений, это обусловлено стремлением авторов передать больший объем информации в рамках одной публикации и в целом тенденцией к экономии языковых средств, устранению избыточности информации. Адекватная передача аббревиатур бывает крайне сложной даже для опытных переводчиков, поэтому в поиске расшифровки и переводе необходимо использовать специализированные словари и справочники, изучать специальную литературу, научные статьи лингвистов и испанистов, освещающих трудности перевода аббревиатур и сокращений.

Т. М. Гридина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Иностранные СМИ дают возможность ознакомиться с актуальным состоянием языка, наличием в нем модных тенденций. Так, в современных СМИ испаноговорящих стран наблюдается рост сокращений (*profe, cole, bici, compu, ofimática, ap*), адаптированных и неадаптированных заимствований (*selfi, cliquear, postear, instagramer, influencer, retuitear, mutear, espóiler, blockchain, gamificación, viralizar, sanitizar*), неологизмов (*veganismo, milenial, bicisendas, turistólogo, sindemia, musealizar*) и т.д. Отражая новые тенденции в языке, СМИ оказывают влияние на становление самого языка, поскольку способствуют закреплению новых единиц в речи носителей.

В то же время СМИ делают популярными не только новые слова, словосочетания и формы слов, но и придают общественную значимость мало используемым в обиходной речи лексическим единицам, принадлежащим, как правило, к определенной профессиональной сфере, поскольку описывают все происходящие в мире события. В результате специализированная лексика превращается в «слово для всех» (В. Г. Костомаров). Благодаря СМИ, например, в обиход вошли такие специальные компьютерные наименования, как *ordenador, red social, aplicación, descargar, chatear*. Если в отношении компьютерных технологий этот феномен уже привычен, то в других сферах данное явление стало активнее проявляться с началом пандемии в декабре 2019 года, чему поспособствовал активный процесс перехода в удаленный формат бизнеса, образования, политических встреч в связи с локдауном. Возросло количество видеостримингов, репортажей и публикаций в электронных СМИ. Вырос и интерес к электронным СМИ со стороны обывателя, в связи с чем специальная лексика стала гораздо чаще появляться в обиходной речи. Так, пандемия сделала популярными, в первую очередь, лексические единицы, которые ранее были в ходу только у медиков: *vacunas, antígenos, confinamiento, pandémico, prueba PCR, mascarillas*, а также ввела новые единицы: *covídico, coronavírico* и др.

Переход единиц специальной лексики в обиходную, помимо компьютерной и медицинской сфер, наблюдается и в области экономики**.** Многие из этих единиц понятны любому индивидууму (*bolsa, plaza, marketólogo, marketing, nicho de mercado*), другие менее известны, но все же выходят за рамки чисто делового общения (*muestreo, merchandiser*).

Описание военных действий и судебных процессов в СМИ также приводит к флуктуации профессиональной лексики этих сфер (*misiles de largo alcance, el alto el fuego, sentenciado, demandar*). Военная лексика стала фигурировать, к примеру, в речах политиков в отношении вовсе не военных действий, а пандемии (*combatir la pandemia, declarar el toque de queda*).

Не обходит стороной обсуждение мировых проблем и лексика азартных игр (*jugar sucio, ruleta rusa, abrir las cartas*), а также спортивные номинации (*marcar un gol, el empate, camiseta amarilla*). Являясь любимым видом спорта в Испании и странах Латинской Америки, футбол разнообразил общеупотребительную лексику такими выражениями, как *gol de churro, casarse de penalti, quedarse en fuera del juego, colar un gol, correr el maratón.* В отношении спортивной лексики стоит отметить также, что эта тема всегда вызывала интерес, но в условиях длительного карантина и самоизоляции людям необходимо было поддерживать себя в форме. Упражнения и тренировки в домашних условиях, благодаря публикуемым онлайн-тренировкам, популяризировали лексику фитнеса и тренажерных залов: *estiramiento, prensas de banco, sentadilla, peso muerto, flexionees, muñequeras*.

И, конечно же, после пандемии новый виток получила тема экологии: затянувшаяся озоновая дыра начала расти, поэтому глобальное потепление, опустынивание, а также загрязнение водных ресурсов перчатками и масками стали одной из основных тем СМИ, активно распространив среди общественности такие специальные единицы, как *desertificación, avalancha*.

То есть та сфера деятельности, что на определенном этапе своего существования начинает играть существенную роль в общественной жизни, дает получателю информации набор лексических единиц, которые благодаря СМИ переходят из пассивного словаря в активный. Данный процесс носит различные названия с варьирующимся объемом понятия: флуктуация (Л. В. Кульгавова), демократизация (Е. Д. Поливанов, А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский), банализация (М. Т. Кабре), детерминологизация **(**А. В. Суперанская, С. В. Гринев, В. М. Лейчик, В. В. Виноградов, Л. П. Крысин**)** и т.д.. Термин *флуктуация* имеет более общую дефиницию, нежели другие приведенные термины, поскольку предполагает колебания в означающем и означаемом, что позволяет применить его не только для обозначения процесса перехода специальной лексики в общеупотребительную, но и отнести к нему процесс создания в самих СМИ новых единиц, которые далее могут приобрести специальное значение в какой-либо сфере.

В связи с отсутствием единства в интерпретации понятия «специальной лексики» уточним, что в объем данного понятия в настоящем исследовании входит совокупность всех лексических средств, связанных с профессионально-производственной деятельностью человека. Следовательно, специальная лексика не сводится лишь к терминосистеме, а включает в свой состав также единицы профессионального просторечия, то есть профессионализмы.

Итак, взаимодействие специальной и общеупотребительной лексики (флуктуация) в СМИ предполагает двунаправленный процесс: 1) переход общеупотребительной лексики в специальную; 2) переход специальной лексики в общеупотребительную. Каждый из данных процессов имеет свои модели (схемы) реализации в СМИ.

В отношении первого пункта отметим, что вся специальная лексика образуется при помощи изменения значений общеупотребительных слов, посредством заимствований, а также аффиксации и словосложения. В СМИ данный процесс осуществляется через словотворчество журналистов (аффиксация и словосложение), в том числе создание окказионализмов, и использование журналистами-переводчиками семантических калек (заимствование значений иностранных слов), что приводит к расширению семантики слов национального языка. Однако созданные таким способом специальные единицы могут подвергнуться второму процессу, то есть переходу в обиходную лексику, лишаясь своего специального значения. Например, словотворчество журналистов дало жизнь таким единицам, как *años marianos* ‘годы председательства Марьяно Рахоя’, *década zapaterista* ‘десятилетие правления Хосе Луиса Родригеса Сапатеро’, превратив их затем в специальные единицы именно политической сферы. Но нельзя исключать дальнейшее развитие значения этих единиц, если, например, в СМИ не появится одно из этих выражений для обозначения кризисных или, наоборот, благоприятных периодов в жизни Испании.

Что касается второго процесса, то он осуществляется введением в репортаж, интервью, статью либо другой формат СМИ специальной единицы в рамках специальной темы в неизменном виде без уточнения, а также с уточнением либо другим комментарием (*enviar spam, vacuna contra covid, cambiar el chip*). Единица может претерпевать изменения в графическом облике, звуковом, а также приобрести дополнительные аффиксы (*enviar el espam/espamear, la vacuna anticovídica*) при ее использовании уже в неспециальных текстах, ориентированных на широкую аудиторию. И, наконец, специальная единица может быть использована в своем расширенном (*estos carteros espamean demasiado* ‘эти почтальоны чересчур много спамят’) или переносном значении (*cambia el chip, hablas como un viejo* ‘смени образ мыслей, ты говоришь, как старик’).

Более детальное рассмотрение приведенных процессов позволит выявить ряд других особенностей функционирования специальной лексики в испаноязычных СМИ, например, определить частотность той или иной модели, установить наличие либо отсутствие территориальной вариативности, выяснить причины и факторы, влияющие на использование специальных единиц в СМИ, а также выявить стилистические и прагматические цели употребления специальных единиц в медиа.

Знание особенностей взаимодействия специальной и общеупотребительной лексики в испаноязычных СМИ необходимо для отбора наиболее подходящего в каждом конкретном случае материала и более качественной его адаптации для использования в преподавании испанского языка как иностранного школьникам и студентам языковых (лингвистам, переводчикам) и неязыковых специальностей.

Н. М. Грищенко

ОСВОЕНИЕ ФРАГМЕНТА МИРА В ИСПАНСКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ ЭСТЕТИЧЕСКИМ СПОСОБОМ

Мир являет собой взаимодействие человека с окружающей средой, а результат переработки информации о среде и человеке отражен в картине мира. Само понятие картины мира выстраивается на основе изучения представлений человека о мире. Знания об окружающей действительности лежат в основе индивидуального и общественного сознания. Объективные знания человека о реальности, нашедшие отражение в языковой форме, представляют единую универсальную систему разных семиотических воплощений – языковую картину мира. Присущий языку способ концептуализации мира, с одной стороны, национально-специфичен, с другой – универсален.

Мифологизм рубежа XIX–XX веков во многом представляется порождением понимания кризиса буржуазной культуры как кризиса цивилизации в целом. Резкая смена эпох и, вследствие этого, неуверенность в будущем заставили европейскую интеллигенцию обратиться к мифологии в поиске решений насущных проблем. Ввиду своей исконной символичности именно мифология оказалась удобным языком для описания непреходящих моделей личного и общественного поведения, общезначимых законов социального универсума. Мифология взяла на себя роль оригинальных моделей, по которым строилось поведение человека, его сознание и жизнь.

Интерес к мифу нашел выражение в активном использовании мифологических сюжетов и образов в искусстве, в бесконечном обращении к мифологическим темам в новых вариациях. Новый мифологизм создал свою новаторскую поэтику, которая основывалась на концепции цикличности мира. Особой характеристикой неомифологической поэтики рубежа веков стало приравнивание мифа к художественному тексту. Функцию мифа

выполняли художественные произведения, в которых роль мифологем играли цитаты, отсылки, аллюзии и перефразировки текстов. Подобное уравнивание мифа и художественных произведений позволило значительно расширить общую картину мира в неомифологических текстах.

Для Испании этот период был судьбоносным во многих отношениях. В политической сфере назревали кардинальные изменения, так как традиционный институт испанской монархии уже не пользовался доверием. В экономическом плане Испания также переживала не лучшие времена вследствие потери большинства своих заморских колоний. Ввергнутая в затяжные военные и экономические конфликты, испанская монархия не контролировала политическую обстановку внутри страны. Вышеперечисленные факторы способствовали всплеску национального творчества народов Испании (каталонцев, галисийцев и басков). Начиная с XV века, в Испании развивается кастильский центризм, и культура этих народов находится под запретом, а языки утрачивают статус официальных. Но вторая половина XIX века проходит под знаком возрождения культуры и языков народов Каталонии, Страны Басков и Галисии. Это время своеобразного культурного возрождения Иберийского полуострова.

Одной из характерных черт испанской поэзии рубежа веков является создание новых окказиональных образов-символов и возрождение устаревших образов символического характера. Творчество испанских поэтов тяготеет к символике мифопоэтического континуума Средиземноморья, который является основанием для субстрата испанской культуры, авторская символика выстраивается на основе древнегреческой традиции.

В их произведениях излюбленные темы лирического творчества, такие, как созерцание красот природы, любовь, воспоминания о детских годах, мысли о смерти, получают новое освещение в свете основной идеи эпохи, идеи сохранения многогранной, творчески развитой человеческой личности. Концепция спасения человека как цельной творческой личности состоит в философско-религиозном мировосприятии, в погружении в себя, в самосозерцании и отречении от общества. Во главу угла ставится поиск нравственных норм общества, поиск философского смысла бытия, помогающего преодолевать страх смерти, сомнения в сущности жизни, ее осмысленности, избавляться от психологических комплексов, порождаемых мыслями об абсурдности всего лежащего за пределами личного опыта человека. Эти поэтические произведения призывали читателя сохранять целостность и сознательную активность личности. Поэтому в работах испанских поэтов рубежа веков традиционная лирическая тематика приобретает новый смысл под влиянием «духа времени», идеалов эпохи, основывающихся на идее сохранения и развития разносторонней творческой человеческой личности.

Одним из ярких примеров создания авторского символического универсума, функционирующего в поэтическом тексте, является творчество испанского поэта Сальвадора Руэды (1857–1933). Уже для первых произве-

дений Руэды характерны самобытность, красочность и метрическое новаторство. В творчестве поэта отразилось все противоречие переходной эпохи: наряду с религиозными мотивами в его произведениях можно встретить мотивы исконно материалистического истолкования явлений природы.

С. Руэда по праву считается поэтом-живописцем. В его поэтических текстах предстает весь Пантеон античных богов и героев:

Венера – *Venus, la de los senos adorados;* Дионис, Бахус (Вакх) – *... Vivas luces ardiendo a la memoria del gran Dionisos brillan cual bengalas…; – ...Baco, encima de un carro reluciente, / va por torvas panteras arrastrado;* Эрот/Эрос (Купидон) – *...de Eros a las caricias amorosas;* Нарцисс и Диана – *…Ya no mira Narciso su belleza / en los espejos trémulos del lago, / ni atraviesa la gran naturaleza / Diana al recorrer los horizontes…*

В поэтике С. Руэды символ, выступающий как сублимированная программа творческого процесса, получает способность развертываться в различные сюжеты: *llamas – fantasía; lirios – vida y muerte; lámpara, vino rancio – poesía; mariposa – copla andaluza*; *cigarra – la doctora* (*poeta*), *clavellinero – poeta* и т. д. Эти экспрессивные авторские образы придают метафоричность языковым структурам, формально являющимся безóбразными употреблениями, поэтому несимволическое зачастую приобретает символическое трактование.

Мифы, со временем ставшие архетипами, настолько глубоко входят в художественный опыт человечества, что превращаются в своеобразный код для прочтения новых сообщений и образуют основу для развития последующего творчества. Этот факт позволяет объяснить репродукцию в художественном произведении константных образов и мотивов. В этом случае для решения поставленных задач целесообразным представляется использование мифопоэтического подхода в совокупности с историко-культурным и интертекстуальным анализом произведения, поскольку именно мифопоэтика раскрывает новые смыслы художественного текста и способствует его интерпретации.

Е. А. Громович

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Фразеологический фонд языка служит объектом пристального внимания многих лингвистов как у нас в стране, так и за рубежом. Пословично-поговорочные выражения (ППВ) представляют собой одну из языковых форм и служат для передачи общественного опыта, а также выражают особенности восприятия индивидуумом окружающей действительности.

Пословицы и поговорки составляют значительную часть фразеологического фонда испанского языка, и в данной работе будут использоваться как синонимичные термины наряду с ППВ и фразеологической единицей (ФЕ).

Среди разнообразных произведений народного творчества пословицы и поговорки занимают особое место: они живут в речи как ее органическая часть, концентрируя в художественном образе явления жизни человека и природы. Собранные воедино, пословицы составляют свод суждений о жизни народа, совокупность точных и острых характеристик, наблюдений и обобщений, сделанных носителями языка; в пословицах отражены и ошибочные, ложные толкования окружающего мира, и истинные знания, которые постепенно накапливались и получили образное выражение.

Обратимся к вопросу: почему так важно изучать указанные языковые единицы при обучении иностранным языкам?

Ответ на данный вопрос может показаться достаточно простым: потому что обучающийся, встречая их в письменных или устных текстах, должен будет понимать, о чем идет речь. Кроме того, у него появится необходимость употреблять пословицы в речи, точно так же, как он делает это в родном языке. В поддержку данного вопроса выступает тот факт, что знание фразеологизмов способствует развитию коммуникативной компетенции ученика, что делает его максимально похожим на носителя языка. Большая частотность употребления пословиц и поговорок также говорит в пользу их изучения.

Имена собственные могут обладать своеобразной национально-культурной семантикой по той причине, что их значение находится в неразрывной связи с историей и культурой народа. Содержащиеся в пословицах имена собственные часто обладают индивидуальной информацией, благодаря которой приобретают нарицательный смысл и становятся значимыми. Рассмотрим основные группы пословиц и поговорок, в состав которых входят имена собственные.

Большую группу составляют испанские ППВ с компонентом-омонимом, имеющим непосредственное отношение к религии. Нельзя упускать из вида тот факт, что исконно испанцы – глубоко религиозные люди, а Испания была оплотом инквизиции. Условно все эти ФЕ можно разделить на несколько групп: во-первых, фразеологизмы, содержащие слова *san, santo*(a) и имя святого или апостола; во-вторых, ФЕ с именем *Cristo/Jesús*; в-третьих, с именем *Judas*; в-четвертых – имена *Satanás, Barrabás* или *Lucifer*.

Вопросы еды, поста и их последствий занимают не последнее место в первой группе фразеологизмов: *Quedarse* uno *en la espina de Santa Lucía* разг. ‘кожа да кости остались’; *más flaco que el San Jerónimo de Mayo* ‘кожа да кости’; *parece que no ha comido desde la boda de San Joaquín* ‘уписывает за обе щеки’.

В этой же группе можно выделить понятия расплаты и ходьбы пешком: *No es cada día pascua ni Santa María* ‘не всякий день праздник’; *llegarle a uno su San Martín* ‘и для него наступит час расплаты’; *en la mula de San Francisco* ‘пешком, на своих двоих’; *ir en el caballo de San Francisco* ‘идти на своих двоих’.

Вечная борьба добра со злом в испанской фразеологии наиболее ярко выражается через противопоставление Христа с Иудой, не лишая ни одного, ни другого положительных и отрицательных качеств соответственно: *Como el Cristo de Vargas* ‘рослый; дюжий; могучий’; *hecho un santo Cristo* ‘растерзанный, измученный’; *alma de Judas* ‘подлец’; *más negro que el alma de Judas* ‘негодяй’.

Satanás, *Barrabás*, *Lucifer* и *Pedro Botero* – синонимичный ряд с единым обобщающим значением ‘дьявол’. Все выражения с одним из этих компонентов можно объединить в семантическую группу ‘злость и коварство’, причем Pedro (Pero) Botero – истинно испанский персонаж: *Una invención de Barrabás* ‘дьявольская затея’; *es el mismo Satanás* ‘в него словно дьявол вселился’; *Pero Botero* ‘бес, дьявол, черт, сатана’ ; *calderas de Pedro (Pero) Botero* ‘ад’.

Имена собственные, содержащиеся в пословицах, часто обладают специфичной информацией, т. е. это имена реальных исторических личностей, известных людей и художественных персонажей.

Испания – монархическая держава, где фигура короля и его двор играли ведущую роль в жизни страны. Многие пословицы и поговорки восходят своими корнями к отношениям, складывавшимся между королем с его окружением и испанским народом. Чаще всего они отражали эгоцентризм власти. В связи с этим многие испанские идиомы содержат имена королей и знаменитых придворных.

¡Viva Fernando!, y vamos robando (этой фразой критикуется ситуация, когда человек, наделенный властью либо силой, демонстрирует ее или действует безнаказанно). Происхождение данного ППВ указывает на бесчинства, совершенные сторонниками короля Фернандо VII (1784–1833). Будучи пленником Наполеона во Франции, он восстановил себя на испанском троне в результате Войны за независимость против наполеоновских войск, что произошло в 1814 г. Заявленный заранее либеральный талант короля очень скоро превратился в жесточайший абсолютизм. И в то время, как народ страдал от гонений, притеснений и налогов, король со знатью пользовался всеми возможными благами.

Ser más orgulloso que don Rodrigo en la horca ‘быть гордым, заносчивым, высокомерным’. Имеется в виду дон Родриго Кальдерон (1577–1621), фаворит короля Филиппа III и герцога Лермы. В результате дворцовых заговоров и ложных обвинений он был приговорен к обезглавливанию, такой метод казни всегда применялся к знати, хотя идиома нам повествует о повешении. Хроники свидетельствуют, что во время процесса маркиз

продемонстрировал доблесть и выдержку, обратился к палачу с просьбой, чтобы его не казнили со спины, поскольку эта мера в то время применялась к изменникам. Люди бросали цветы и просили о помиловании, его окровавленная одежда стала реликвией, а дон Родриго превратился в народного героя.

Así se las ponían a Fernando séptimo ‘лучше некуда, как по заказу, везет как в сказке’. Король Фернандо VII слыл большим любителем игры в бильярд, но на практике играл плохо. Чтобы доставить королю удовольствие, его приближенные во время игры располагали шары таким образом, что ему ничего больше не оставалось делать, как с легкостью выигрывать.

Saber más que Lepe, (Lepijo y sus siete hijos) ‘быть проницательным’. Епископ дон Педро де Лепе и Дорантес (1641–1700) был признан своими современниками человек как всесторонне развитым, эрудитом и написал Католический Катехизис, прославивший его. Рифма в составе ППВ не имеет никаких обоснований, кроме юмористического эффекта.

Averígüelo Vargas ‘это дело сложное, тут сам черт ногу сломит’. Дон Франсиско де Варгас, председатель королевского двора – известная личность во времена Католических Королей Фернандо и Изабель. Он обладал редчайшим умом и выдающимися способностями. Король избрал его своим секретарем, а затем он отвечал за информацию о том, что происходило в королевстве. Когда требовались специфичные данные о деле, жалобе или петиции, королева Изабель приписывала фразу: «Пусть Варгас проверит!»

Бой быков занимает значительное место в испанской культуре. В связи с этим тореадор для испанцев – это не просто человек, по характеру своих занятий рискующий жизнью во время каждого выхода на арену, но и личность, приравниваемая к народному герою. Имена наиболее значимых тореадоров вошли во фразеологический фонд языка.

Ni El Tato ‘никто’. Хотя данная ФЕ восходит к двум выражениям, вышедшим из употребления: *anda y que te mate El Tato* ‘ненависть к какому-либо лицу’ и *no lo mata ni El Tato* ‘его невозможно переубедить’, обе эти фразы имели отношение к севильскому тореро Антонио Санчесу, прозванному Эль Тато (1831–1895). Он был знаменит своей храбростью и способностью победить любого быка.

Tener más valor que El Espartero ‘быть очень храбрым, отважным’. Храбрый испанский тореадор Мануэль Гарсия Куэста (1865–1894) имел кличку Эль Эспартеро. Во время корриды, спровоцировав быка дерзостью, тореро был сражен животным насмерть.

В пословицах и поговорках не только хранится накопленный веками опыт, но вместе с тем находят свое отражение национальные традиции, обычаи и бытовые особенности данного народа. Исследование фразеологического фонда позволяет проникнуть в иную культуру, знакомит нас с национальными особенностями и представлениями, которые зачастую отличаются от культуры, привычной нам.

С. А. Колесник

КЕЛЬТСКОЕ ЯЗЫКОВОЕ НАСЛЕДИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Словарный состав каждого языка характеризуется национальной индивидуальностью, а количество заимствований в нем зависит напрямую от исторических условий развития данного языка. Известно, что основу испанского языка составляет латынь (70 % лексического состава современного испанского языка имеет латинское происхождение). Вторым по значимости языковым наследием в испанском языке является арабское (Рафаэль Лапеса Мельгар, испанский филолог, историк испанского языка и литературы, полагал, что в испанском языке насчитывается около 4000 арабизмов, что составляет где-то 8 % его словарного запаса). Оставшаяся же часть лексической системы испанского языка имеет корни других языков, с носителями которых жители Пиренейского полуострова сталкивались на протяжении всей своей истории.

Одними из первых племен, обитавших на территории Пиренейского полуострова, были кельты. В эпоху расцвета кельтской цивилизации их языки оказывали определенное влияние на языки и диалекты полуострова. Например, говор, который был в ходу в то время в Северной Испании, подвергся очень сильному кельтскому воздействию. Влияние было двойным. Сначала кельты оставили свой след до отбытия в Британию, а затем еще раз сыграли важную роль в языке и культуре региона, когда массово переселялись в Испанию, спасаясь от англосаксонских захватчиков.

Однако со временем территория, занимаемая кельтскими народами, и количество людей, говоривших на их языках, сократились. Стремительная же ассимиляция кельтского языка на Пиренейском полуострове не позволила ему привнести существенный лексический вклад в доминирующий язык. Этим, по мнению некоторых ученых-лингвистов, объясняется незначительная численность лексем кельтского происхождения в современном испанском языке. В качестве примеров можно привести такие общеупотребительные слова, как *abedul* ‘береза’, *colmena* ‘улей’, *camino* ‘дорога/путь’, *cerveza* ‘пиво’, *brío* ‘энергия/решимость/напор’, *carro* ‘телега’, *estancar* ‘задержать/застопорить’, *tranzar* ‘отрезать/отсекать’, *mina* ‘шахта’, *alondra* ‘жаворонок’, *camisa* ‘рубашка/сорочка’, *taladro* ‘сверло/дрель’, *bragas* ‘женские трусики’ и некоторые другие. Стоит отметить, что история использования лексемы *bragas* в испанском языке довольно интересна. Изначально данное слово имело то же значение в испанском языке, что и в кельтском –

‘штаны’, немного позже стало обозначать одежду, которую надевали под штаны. В современном же испанском языке лексема *bragas* используется только для обозначения нижнего женского белья.

Но, пожалуй, самый важный кельтский отпечаток остается в географических названиях Испании. Например, город *Lugo* ‘Луго’ (Галисия), поселки *Valdelugueros* ‘Вальделугерос’, *Lugueros* ‘Лугерос’ и *Lugán* ‘Луган’ (все три находятся на территории автономного сообщества Кастилия и Леон) получили свое название от имени кельтского бога *Lugus* ‘Луг’, которого впоследствии в Древнем Риме отождествляли с Меркурием, богом-покровителем торговли, прибыли и обогащения.

Другие же испанские топонимы включают такие корни кельтского происхождения, как *sego* ‘победа’ и *brigo* ‘крепость’. Например, в провинции Куэнка находится известный Археологический парк *Segóbrida* ‘Сегобрида’, название которого объединяет оба вышеупомянутых корня. Существуют также *Segovia* ‘Сеговия’, *Sigüenza* ‘Сигуэнса’, *Segorbe* ‘Сегорбе’ и некоторые другие. Все эти населенные пункты, основанные еще кельтами, сохранили свои исконные названия до сих пор, в то время как большая часть географических названий, имеющих кельтское происхождение, подверглась ассимиляции. Это *Arganda* (изначально ***Arkanta*)** ‘Арганда’, небольшой городок в провинции Мадрида; *Aranda* (изначально ***Aratis*)** ‘Аранда’, река, протекающая на севере Испании; *Ciudad de Osma* (изначально ***Uxama*)** ‘Осма’, небольшой городок в провинции Сория и многие другие.

В испанском языке существует также ряд топонимов и этнохоронимов еще с одним кельтским корнем. Это корень *gal*. Он означает ‘быть способным/иметь силу, власть’. Например, *Galicia* ‘Галисия’, *País de Gales* ‘Уэльс’, *gallego* ‘галисийский’, *galo* ‘французский/галльский’ и некоторые другие. Этот корень встречается и в составе общеупотребительных слов таких, как *galga* ‘большой камень’, *gaélico* ‘ирландский/гэльский язык’, но их количество в современном испанском языке очень скудное.

Кроме этого, стоит отметить, что в испанском языке есть группа достаточно распространенных слов, которые из-за неизвестности происхождения считаются также кельтскими. Например, *perro* ‘собака’, *zurdo* ‘левша’ и некоторые другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на длительное пребывание кельтов на Пиренейском полуострове, кельтские языки оказали небольшое влияние на речь испанцев и словарный запас испанского языка в целом. Однако верно и то, что большинство слов кельтского происхождения сегодня являются одними из самых используемых и часто встречающихся в испанском языке. Несмотря на свое скромное количество, данные слова ежедневно появляются в речи носителей испанской коммуникативной культуры.

Е. М. Нестюк, А. Медвецкая

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире английский язык занимает важное место в жизни людей. Проникновение англицизмов в испанский язык связано с научно-техническим прогрессом и развитием международного туризма и продолжается до сих пор благодаря широкому использованию Интернета. Данный процесс неизбежен, это путь, по которому идет развитие языка, остановить которое нельзя.

Заимствования происходят вследствие сближения народов на почве экономических, политических, научных и культурных связей. Они могут затрагивать все аспекты языка: фонетический, грамматический, лексический и др.

В большинстве случаев заимствованные слова попадают в язык как средство номинации новых вещей и для выражения ранее неизвестных понятий. Использование английских заимствований помогает минимизировать количество слов для определения того или иного понятия.

Английские заимствования в испанском языке можно разделить на две группы.

1. Слова, которые пришли в язык как наименование нового предмета, новой реалии или являются терминами, имеющими интернациональный характер. Их употребление в речи в большинстве случаев оправдано. Например: *offshore* ‘оффшорный’, *califación* ‘рейтинг’, *bowling/bolos* ‘боулинг’, *skateboard/monopatin* ‘скейтборд’, *mezcladora/mikser* ‘миксер’ и др.

2. Слова, которые имеют синонимы в языке и могут быть вполне заменены эквивалентом. Например: *single/solo* ‘одинокий’, *peeling* ‘пилинг’, *lifting* ‘лифтинг’,*lunch/almuerzo* ‘ланч’, *parking/aparcamiento* ‘паркинг’, *minivan* ‘минивэн’ и др.

Мы попытаемся классифицировать англицизмы по частоте употребления в языке на следующие группы:

✓ часто употребляемые, в основном бытовые и общеразговорные понятия и термины, для которых в разговорной речи быстро стирается четкая грань о происхождении слова. Например: *bro / bróder* ‘братан’; *¿Qué pasó, bróder?* ‘ Как дела, братан?’;

✓ узкоспециальные понятия и термины, для которых легко определить источник происхождения слова, в частности, для слов научного и публицистического стиля. Например: англ. *ranch* – исп. *rancho* ‘ранчо’, англ. *lasso* – исп. *lazo* ‘лента’.

Актуальность исследуемой нами темы обусловлена глобализацией, происходящей в современном мире, в котором уже никто не обращает внимания на проблему заимствований слов из другого языка, в особенности –

английского. Поскольку английский язык считается мировым языком общения (Lingua franca), то из него заимствуется много слов. Однако следует сказать, что язык – это лицо страны и душа народа. Когда он подвергается излишнему влиянию извне, что проявляется, в частности, в засилье иностранных слов, он теряет индивидуальность и национальный дух. Однако сами испанцы стремятся сохранить свой язык в «чистом» виде.

В испанском языке англицизмы живут мирно и тихо, хотя la RAE (Real Academia Española – Королевская академия испанского языка, в обязанности которой входит сохранение испанского языка от чрезмерного употребления заимствованных слов, фраз и выражений) призывает использовать испанские слова, например: *copyright — derecho de autor* ‘авторские права’, *fastfood — comida rápida* ‘быстрое питание’, *gays — maricones* ‘геи’. Возможно, это правильно. С появлением английского сленга мир стал более «загрязненным». Ведь в родном языке есть свои аналоги. Так зачем же употреблять заимствования? Есть разные причины.

1. Использование заимствованных слов считается престижным. Например, в повседневной жизни вместо обычного *¿Cómo está tu novio?* можно спросить: *¿Cómo está tu boyfriend?* ‘Как дела у твоего парня? ’. Вместо *gracias – thanks* ‘спасибо’. С нашей точки зрения, употребление родного испанского *gracias* и заимствованного *thanks* придает различную окраску этим высказываниям.

Также необходимо отметить еще одну причину, по которой, например, кинопресса использует заимствованные слова, – это желание продемонстрировать свою принадлежность к особому кругу людей, являющихся экспертами в области кино. Несмотря на наличие испанских эквивалентов – *taquilla* ‘касса’, *reparto* ‘состав исполнителей’, *actuación* ‘действие’– в прессе можно найти англицизмы: *box office, cast, performance*. Возможно, употребление иноязычных эквивалентов говорит о намерении автора показать свой профессионализм.

2. Специализация понятий – потребность в номинации новой вещи, нового понятия. Напимер: *printer-impresora* ‘принтер’.

Англицизмы более краткие и удобны в использовании. Они приживаются в том случае, если у испанцев нет аналога такому слову. Например: *leasing-arrendamiento financiero* ‘лизинг финансовый’, *marketing-mercadotecnia* ‘маркетинг’.

Однако если испанцы употребляют заимствованные слова, то произносят их на свой манер в соответствии с правилами испанской фонологии: например, не *Шекспир*, не *Шейкспиа*р, а *Шакеспеаре*.

Мы попытались определить те сферы жизнедеятельности, в которые наиболее активно проникают иностранные слова.

1. Покупки: *shop (tienda)* (используется в объявлениях) ‘магазин, *sales (rebajas)* ‘распродажа’, *souvenir (regalo, recuerdo)* ‘сувенир’.

2. Кулинария: *pizza* ‘пицца’ (можно услышать разные варианты произношения), *pasta* ‘паста’, *boloñesa* ‘болоньеза.

3. Речевые формулы: *OK (de acuerdo, vale)* ‘ладно’; *bro (hermano, hombre)* ‘брат’ (как форма обращения); *bye (adios)* ‘пока’ (как форма прощания).

Заимствования – это способ развития языка, который, по мнению многих исследователей, невозможно остановить, поскольку язык – живой организм

Многие лингвисты (Ф. Ласаро Карретер, А. Грихельмо, Ф. Родригес Адрадос) считают, что иностранные слова разрушают культуру, традиции, неповторимость испанского языка, но одновременно и допускают заимствования иностранных слов. Привнесение их в испанский язык оправдано только в случае отсутствия аналогичного соответствия в языке. Несмотря на не очень активное закрепление английских заимствований в словаре, они активно используются не только профессионалами в своей области, но и всеми носителями испанского языка. Пройдя весь путь адаптации к нормам принимающего языка, англицизмы становятся его полноправными элементами.

Для современной Испании характерен активный процесс демократизации общения, а значит, и демократизации обиходно-разговорной речи. Постепенно трансформируются речевые вкусы, прежде всего в сторону устранения дистанции между коммуникантами**.**

«Четко выражены быстро развивающиеся тенденции к упрощению в использовании языковых средств, что проявляется на всех языковых уровнях не только в разговорной речи, но и в других коммуникативных сферах». (Н. М. Фирсова. Современный испанский язык).

Социальные факторы не могли не отразиться на современном состоянии испанского языка**.** Рассматриваемая тема чрезвычайно многоаспектна, так считает Н. М. Фирсова. Следует отметить, что английские заимствования занимают значительное место в испанском языке, их количество постоянно растет за счет глобализации и интеграции в обществе, и этот процесс уже не остановить. Исследование показало, что следует относиться терпимо к англицизмам и использовать их максимально адекватно и корректно.

О. А. Пушкина

СЛЕНГОВЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Общеизвестно, язык постоянно пополняется и обновляется, что обусловлено его коммуникативной функцией. Инновационные процессы затрагивают все системы и уровни языка, тем не менее наиболее быстро на данные процессы реагирует лексическая система языка и фразеология. К числу наиболее активных процессов, имеющих место во фразеологии испанского языка, относится образование новых устойчивых экспрессивных оборотов,

так называемый процесс неологизации. В отличие от лексической неологизации, фразеологическая не связана с называнием новых предметов действительности и выступает как их оценочная характеристика.

Значительная часть испанской фразеологии приходится на сленговые фразеологизмы. Сленговая лексика «пропитывает» не только язык молодежи, но и находит свое широкое отражение в языке рекламы, кино, прессы и художественной литературы.

Сленговые фразеологизмы имеют разные судьбы. Так, если для одних из них она скоротечна и они быстро забываются, то для других уготована другая участь – они становятся общеупотребительными и превращаются в источник пополнения фразеологического фонда современного испанского языка. Как отмечает Л. Байрамова, на время нахождения того или иного сленгового фразеологизма в активном составе языка влияет целая совокупность факторов, к числу которых относятся, например, актуальность отражаемой в нем тематики, прозрачность образа, частотность его употребления носителями определенной культуры.

Выходящие за пределы литературного языка фразеологизмы являются богатым источником информации о представлениях носителей испанского языка об окружающей их действительности. К числу наиболее развитых антропоцентрических полей испанской сленговой фразеологии относятся семантические поля «Пьянство», «Половые отношения» и «Убийство».

Остановимся подробнее на семантических свойствах сленговых фразеологизмов, соотносящихся с данными семантическими полями.

Результаты анализа фактического материала свидетельствуют о том, что семантическое поле «Пьянство» представлено следующими сленговыми фразеологизмами: *agarrarla* ‘emborracharse’; *estar como una cepa, estar como una cuba*, *estar chispa* ‘estar borracho’; *alzar el codo* ‘tomar bebidas alcohólicas’; *beber como un cosaco* ‘beber mucho’.

Сленговая фразеология семантического поля «Половые отношения» представлена следующими группами:

1) «гомосексуальные отношения»: *ser de la acera de enfrente*, *ser de la otra acera*, *ser del gremio*, *ser del oficio*, *ser del ramo* ‘ser homosexual’;

2) «половой акт, сексуальное влечение, сексуальная атрибутика»: *calcetín de viaje* ‘condón’; *hacer cama redonda* ‘practicar la promiscuidad sexual’; *chupársela* ‘felación’; *frotarla*, *machacársela*, *hacerse una paja* ‘masturbarse’, *llevarse al huerto*, *mojar el pizarrín* ‘realizar el acto sexual’;

3) «проституция»: *barrio chino* ‘barrio de maleantes y prostitutas’; *hacer la calle* ‘dedicarse a la prostitución’; *casa de citas* ‘lugar donde se ejerce la prostitución’; *mujer de la vida* ‘prostituta’.

В свою очередь семантическое поле «Убийство» включает в себя следующие сленговые фразеологизмы: *mandar al otro barrio*, *dar buena cuenta de*, *darle morcilla* ‘matar’.

Интересно также отметить, что испанский фразеологический фонд представлен большим количеством фразеологизмов, в состав которых входят сленговые слова, но при этом их сленговое значение утрачивается и в целом фразеологизм не является сленговым. К данным сленговым словам относятся:

1) ***mierda*** ‘excremento’: *ser una mierda* ‘persona sin importancia’; *importar una mierda* ‘no importar nada’; *mandar algo a la mierda* abandonarlo’; *estar hecho una mierda* ‘estar abatido, cansado, triste’; *cubrirse de mierda* ‘denigrarse’; *no comerse una mierda* ‘no alcanzar los objetivos, no triunfar’;

2) ***coño*** ‘vulva y vagina del aparato genital femenino’: *estar hasta el coño* ‘estar harta’; *tocarse el coño* ‘no hacer nada’; *ser (como) el coño de la Bernarda/parecer el coño de la Bernarda* ‘estar una cosa desordenada o confusa’; *el quinto coño* ‘lugar muy alejado’; *salir del coño* ‘realizar algo porque uno quiere y lo desea’;

3) ***cagar*** ‘evacuar el vientre’ и ***mear*** ‘orinar’: *mear torcido* ‘tener mala suerte’; *el que más mea* ‘persona de importancia’; *mear a alguien en la boca* ‘dejar en ridículo’; *ser para mear y no echar gota* ‘ser algo inaudito, increíble’; *me cago en la leche/mar* ‘manifestar el enfado o desagrado’; *cagarla* ‘estropear una cosa’; *irse a cagar* ‘despedir a alguien con enojo para que se vaya’; *¡cágate lorito!* ‘expresión para indicar sorpresa, asombro, desagrado’.

В заключение необходимо отметить, что сленговые фразеологизмы несут важнейшую информацию о системе ценностей человека в ее динамическом развитии.

А. А. Тимофейчик

АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ ЭПИДЕМИИ В ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Антропоморфные метафоры – одни из наиболее распространенных в текстах СМИ. Данный вид метафоры образуется за счет моделирования политической или социальной реальности путем сравнения предметов и явлений окружающей действительности с человеческим обликом или человеческими качествами. Часто в основе антропоморфной метафоры лежит прием персонификации, когда неживые явления, в том числе и пандемия, наделяются человеческими чертами.

Одним из главных образов, связанных с тематикой коронавируса и пандемии в целом, является безлюдье – отсутствие людей на улицах городов, снижение всех социальных и экономических активностей в стране, которые составляют обычный образ жизни общества: ***La pandemia*** *que* ***se ha propagado*** *por el mundo con cientos de miles de afectados* ***ha paralizado*** *la economía mundial y* ***ha vaciado*** *los espacios públicos de las principales capitales del planeta*. Здесь содержится перенос образа на основании схожести и аналогии: ***la pandemia que se ha propagado, ha paralizado, ha vaciado***.

Пандемия выступает как живое существо, которое совершает определенные действия, хотя на самом деле парализация и опустошение городов происходят опосредованно: *El virus y su consecuente enfermedad nos* ***han aislado*** *en nuestras cavernas.*

Часто в текстах СМИ используется олицетворение как тип переносного значения, построенный на метафорическом переносе. В большинстве случаев олицетворяют неживой предмет, сравнивая его с личностью, с человеком. В данном примере наблюдается перенос человеческого действия на феномен пандемии: *El virus nos* ***dice*** *algo sobre nuestra relación con la naturaleza, sobre nuestra forma de producción y sobre nuestra forma de organizarnos políticamente, en general,* ***cuestiona*** *la forma de vida actual.* Вирус обращается к людям, показывает, в каком несоответствии с общей системой они находятся, призывает пересмотреть отношение к природе.

Следующий пример демонстрирует метафорический перенос на основании сходства и сравнения лишенных активности городов и пустующей сцены театра без актеров: *Los confinamientos generalizados han obligado a millones de personas a abandonar los entornos compartidos, convirtiendo ciudades y lugares de trabajo* ***en escenarios sin actores***.

В другом примере вирус сам превращается в актера, который показывает свое представление: *Aislados en nuestras cavernas, vemos* ***el espectáculo de la enfermedad***. Здесь снова используется прием персонификации, в котором вирус представляется в образе действующего лица.

Проведенное иследование показывает, что антропоморфные метафоры как способ осмысления пандемии в испанских СМИ обращаются преимущественно к образу безлюдности на улицах городов. Такие метафоры отображают формирование четкой ассоциации – пандемия = отсутствие людей и нарушение обычного образа жизни города и страны.

А. И. Цупа

СТРУКТУРНЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ ТРЕХКОМПОНЕНТНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ В РАЗГОВОРНОМ ДИСКУРСЕ
(на материале испанского и русского языков)

На актуальном этапе развития современной лингвистики достаточно высок интерес к проблеме исследования диалогических единств (далее – ДЕ), а также к определению их структурных типов. Наиболее изученными являются двучленные диалогические единства, в то время как малоизученными остаются сложные ДЕ (далее – СДЕ), включающие в свой состав три, четыре, пять и более реплик, примыкающих к единому смысловому центру и взаимообусловленных семантически, структурно и коммуникативно. Целью данного исследования является определение структурных типов

трехкомпонентных СДЕ в русском и испанском разговорных дискурсах. Трехкомпонентные СДЕ являются одной из наиболее употребительных структур в отобранном материале: на их долю приходится 30 % всех выявленных сложных СДЕ.

В ходе нашего исследования было установлено, что среди трехкомпонентных СДЕ наиболее употребительной структурой является цепочечная модель организации СДЕ (за основу взята классификация О. Н. Чаловой и О. Беренгер). Суть данной модели организации сложных ДЕ состоит в том, что промежуточная реплика представляет собой одновременно реакцию на предыдущее высказывание и стимул для последующего высказывания:

А.– Танюш/ осторожно/ не садись на этот стул!

Б.– Что такое?

А.– Смотри/ он весь рассохся//

Среди ДЕ с цепочечной моделью организации выделяется несколько разновидностей, дифференцируемых на основании специфики промежуточной реплики. Рассмотрим эти подтипы подробнее и приведем примеры из испанского разговорного дискурса.

1. Промежуточная реплика совмещает в себе функции стимула и реакции:

(1) – *Sabes, amor mío, ¿qué vamos a hacer cuando se cumpla nuestro aniversario de bodas?* ‘Знаешь, моя дорогая, что мы будем делать на нашу годовщину свадьбы?’

(2) – *¿Qué has pensado?* ‘Что ты придумала?’

(3) – *Un viaje al extranjero* ‘Путешествие за границу’.

В данном ДЕ реплика (2) собеседника представляет собой реакцию на инициирующую реплику-сообщение, что одновременно является стимулом для последующего ответа.

2. Промежуточная реплика представляет собой объединение двух и более высказываний, одно из которых является реакцией на предыдущую реплику-стимул, а другие высказывания – стимулом для последующей реакции:

(1) – *¿Has hecho los deberes?* ‘Ты сделал домашнее задание’

(2) – *Sí, mamá. ¿Te acuerdas que me prometiste ayer llevarme al cine si los terminaba?* ‘Да, мама. Ты помнишь, что ты вчера мне обещала отвести меня в кино, когда я его сделаю?’

(3) – *Claro que sí, mi amor* ‘Конечно да, мой дорогой’

В этом случае первый фрагмент реплики *Sí, mamá* представляет собой реакцию на инициирующую реплику – вопросительное предложение, а второй фрагмент *¿Te acuerdas que me prometiste ayer llevarme al cine si los terminaba?* является стимулом для последующей реакции.

3. В промежуточной реплике формально эксплицирован только стимул, в то время как реакция подразумевается:

(1) – *¿Sabes que vamos a viajar a ver a nuestros sobrinos de Sevilla?* ‘Ты знаешь, что мы поедем к нашим племянникам в Севилью?’

(2) –*¿Cuándo salís?* ‘Когда едете?’

(3) – *Sí, salimos esta noche en el AVE* ‘Да, Выезжаем этой ночью на скоростном поезде’.

В данном случае, инициирующий вопрос предполагает какую-либо реакцию (возможно, *“¡Que bien!”*), которая выражена имплицитно. А уточняющий вопрос выступает стимулом для последующей реплики.

Следующим структурным типом трехкомпонентных СДЕ является модификация бинарных и прерывающихся моделей организации ДЕ. Интересно отметить, что при этом в качестве модификации используется усечение реплики, входящей в состав структурного типа. Под усечением мы понимаем замену вербально оформленной реплики на действие, которое рассматривается как нулевой речевой акт. Примером усечения прерывающейся модели сложного ДЕ может служить следующий фрагмент из испанского разговорного дискурса:

(1) – *Profesor, quería pedirle permiso para salir antes de la hora* ‘Преподаватель, я хотела попросить разрешение уйти раньше времени’

(2) – *¿Cuál es el motivo?* ‘По какой причине?’

(3) – *Tengo cita con el médico especialista a las doce* ‘У меня прием к врачу в 12’.

(кивок головы)

Инициирующее высказывание данного ДЕ выражено косвенным директивом (просьбой) (1), естественной реакцией на которое является согласие или отказ. Здесь же отсутствует вербализация согласия и ответная реплика заменяется действием, что можно считать нулевым речевым актом. В данную пару: реплику (1) и действие встроилась другая пара иллокутивно согласующихся реплик вопросно-ответного характера (2,3), что указывает на прерывающуюся структуру сложного ДЕ.

Таким образом, проанализировав трехкомпонентные ДЕ, мы пришли к выводу, что наиболее употребительной среди трехкомпонентных ДЕ выступает цепочечная структурная модель с ее подтипами, далее следует модификация бинарной или прерывающихся моделей как в русском, так и в испанском языках. В результате можно утверждать, что среди базовых структурных моделей трехкомпонентной может быть цепочечная структура, в то время как бинарная и прерывающаяся модели могут иметь трехкомпонентную структуру вследствие каких-либо изменений (усечений). Интересно отметить, что смешанная структурная модель не может быть трехкомпонентной, так как смешанная структура, как правило, имеет более 5 реплик.

Т. Э. Цыбулёва, К. Жилинский., А. Комякова

ВАРИАТИВНОСТЬ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНСА Ф. Г. ЛОРКИ «ROMANCE DE LA LUNA, LUNA»

Федерико Гарсия Лорка – один из самых ярких поэтов в истории Испании, принадлежащих к поколению 27-го года, драматург, музыкант и художник-график, автор множества поэтических сборников; В их числе – сборник «Romancero gitano», опубликованный в 1928 году, который, по словам самого поэта, является попыткой «…слить цыганскую мифологию со всей сегодняшней обыденностью, и получается что-то странное и, кажется, по-новому прекрасное».

Из фольклорной традиции в романсы Лорки перешли предсказания и повторы, народные символы и характерная форма диалога. Центральными символами в творчестве Ф. Г Лорки являются луна/месяц, земля, вода, кровь, лошадь (и ее всадник), травы, металлы.

Луна/месяц – это самый сложный символ, который объединяет в себе такие противоположности, как жизнь и смерть, плодородие и бесплодие.

Земля для поэта означала мать, потому что земля способна давать жизнь, как женщина.

Вода, когда движется, является символом жизненной силы. Когда она застаивается, то олицетворяет смерть.

Кровь олицетворяет жизнь. Пролитая кровь – смерть.

Лошадь (и ее всадник) – это символ, который говорит не только о мужественности и безудержной страсти, но и о смерти.

Травы являются символами смерти.

Металлы появляются в виде холодного оружия, что всегда влечет за собой трагедию.

Сегодня поэзия и драматургия Лорки пользуются признанием не только на родине поэта, но и во всем мире. Переводами его произведений занималось и занимается не одно поколение переводчиков.

«Romance de la luna, luna» относится к произведениям, основанным на фольклоре испанских цыган, из которого в романсы Ф. Г. Лорки перешли такие характерные для этого жанра черты, как повторы, предсказания, символы и встроенные диалоги. Использование приемов фольклора испанских цыган во многом обусловливает трудности, с которыми сталкиваются переводчики при переводе на русский язык. Для анализа переводческой вариативности в данном исследовании были использованы переводы С. П. Боброва, В. Я. Парнаха, К. М. Гусева, И. Н. Тыняновой, П. М. Грушко, В. Л. Капустиной, А. М. Гелескула.

Ярким примером переводческой вариативности является перевод названия произведения *Romance de la luna, luna*, в котором Ф. Г. Лорка использует повтор слова *luna*, характерного для фольклора испанских цыган, но не характерного для фольклора русскоязычных цыган и не вызывающего у русскоязычного читателя ассоциаций, связанных с цыганами.

Так, переводчик С. П. Бобров не использует повтор, он заменяет конструкцию *de* + существительное прилагательным и переводит название как «Лунный романс». От повтора отказывается и переводчик П. М. Грушко, при этом он дополняет первое слово *luna* и предлагает альтернативный вариант перевода – «Романс о луне-шалунье». Переводчик В. Я. Парнах сохраняет повтор и переводит дословно: «Романс о луне, луне». Таким же образом поступают переводчики К. М. Гусев, А. М. Гелескул (во всех 3 редакциях перевода данного произведения) и В. Л. Капустина. Переводчица И. Н. Тынянова также оставляет повтор, но заменяет предлог – «Романс про луну, луну».

Таким образом, большинство переводчиков прибегают к дословному переводу названия произведения.

Особый вид трудности, обусловливающий переводческую вариативность, представляет собой перевод символов и реалий, используемых поэтом в данном произведении.

Как известно, в образе луны Ф. Г. Лорка представляет смерть, которая в анализируемом романсе входит в кузницу, чтобы забрать жизнь мальчика. Луна предстает перед мальчиком в длинной юбке со шлейфом, танцуя. Ее наряд и движения напоминают фламенко, происхождение которого связывается с испанскими цыганами.

У Лорки атрибут луны – *polisón de nardos*. В русском языке испанскому слову *polisón* соответствует заимствованное из французского языка слово *турнюр*, обозначающее специальную ватную подушечку, которая пристегивалась чуть ниже талии к задней части нижней юбки для создания женственного силуэта. Но турнюр, который упоминается в романсе, – это элемент платья для фламенко, представляющий собой воланы и складки, взбирающиеся по задней части юбки почти до спины. При этом в переводах мы видим, что наряд луны пытались передать через слова *кринолин* и *шаль*, чтобы вызвать нужные ассоциации у читателя.

Важно отметить, что в романсе турнюр луны из *nardos*. В русском языке этому испанскому слову соответствуют два вида растений – нард и тубероза. Хотя и нарды, и туберозы уже были введены в русскую стиховую культуру, из всех переводчиков только Капустина использует слово *нарды*. Тубероза, растение лунно-белого цвета, ночной запах которого традиционно считался афродизиаком, дурманящим и волнующим, задает тон восприятия луны мальчиком. Однако большинство переводчиков (В. Я. Парнах, а вслед за ним П. М. Грушко и А. М. Гелескул) в своих переводах используют более знакомые русскоязычному читателю *жасмин* или *лилию* (И. Н. Тынянова), напоминающие лунно-белую туберозу по цвету и имеющие очень выразительный запах. При этом некоторые переводчики, например, С. П. Бобров и К. М. Гусев, вообще обходятся без упоминания цветов.

Еще одним источником для переводческой вариативности является образ цыган, которые в данном романсе представлены в сомнамбулическом состоянии и будто находятся между сном и реальностью. Переводчики по-

разному отображают это состояние цыган, и мы видим такие варианты перевода, как *сон*: у А. М. Гелескула *бронза и сон – цыгане*, у С. П. Боброва *сонно-бронзовые цыгане*, у И. Н. Тыняновой *люди из сна и бронзы*; *дрёма*: у К. М. Гусева *бронза и дрёма – цыгане*; *дурман*: у Грушко *цыгане – дурман и бронза*; *грёза*: у В. Я. Парнаха *бронза и грёза – цыганы*, у В. Л. Капустиной *цыгане из бронзы и грёзы отлиты*.

В заключительной части романса, в первых двух строках восьмого куплета, поэт имитирует типичный запев фламенко: использует восклицание *ay* и частичный повтор фразы *cómo canta*, создавая «фон» действия *canta la zumaya*, передача которого также представляет определенные трудности. В русском языке названию птицы *zumaya* соответствуют *сова, козодой* и *ночная цапля*. И сова, и козодой считаются вестниками смерти, поэтому большинство переводчиков, а именно С. П. Бобров, В. Я. Парнах, И. Н. Тынянова, В. Л. Капустина и А. М. Гелескул переводят это слово как *сова*, и только в переводе П. М. Грушко появляется *козодой*. В переводе К. М. Гусева мы встречаем не прямой эквивалент испанского слова, а, скорее, ассоциативный: *филин*, что можно объяснить тем, что филин – это птица, которая принадлежит к семейству совиных и является ночным обитателем. Вариант использования единицы *ночная цапля* нам не встретился.

Проведенный сравнительный анализ переводов произведения «Romance de la luna, luna» позволяет сделать вывод о том, что переводческая вариативность обусловлена необходимостью преодолеть не только расхождения в языковых системах исходного и переводящего языков и ограничениями, которые устанавливают различные системы стихосложения в испанском и русском языках, но и разными способами передачи переводчиками индивидуальных значений и символов, которые использует Ф. Г. Лорка в данном произведении.

Т. Э. Цыбулёва, А. Рублевская

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ НА II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пословицы и поговорки несут в себе этническую мудрость, историю и мировоззрение создавшего их народа, иллюстрируют традиции, нравы, обычаи и моральные ценности, будучи неотъемлемой частью культуры. Знание и понимание пословиц и поговорок способствуют пониманию не только речи носителей языка, но и их образа мыслей, картины мира, что является обязательным компонентом эффективной межкультурной коммуникации. Как известно, под термином *поговорка* принято понимать простое иносказание, которое используется для украшения речи. Пословица также придает эмоциональную окраску речи, при этом служит средством передачи

культурно-нравственных ценностей из поколения в поколение, выполняет воспитательную функцию. Поэтому включение данных речевых единиц в обучение иностранному языку в школе и особенно тогда, когда учащиеся проходят через кризис переходного возраста, который начинается, по мнению психологов, примерно в 13 лет, представляется нам особенно актуальным.

Анализ учебника для 7 класса по испанскому языку (Е. К. Гриневич, Минск: Выш. шк., 2017) показал, что пословицы и поговорки используются недостаточно: из пяти разделов учебника только в одном вводятся 9 пословиц и предлагаются только 2 упражнения на соотнесение русскоязычного и испаноязычного эквивалентов, при этом упражнений, предусматривающих использование данных пословиц в речи, в книге не представлено.

Таким образом, целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка комплекса упражнений для формирования коммуникативной компетенции на испанском языке с использованием пословиц и поговорок (7 класс, II ступень общего среднего образования). Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, необходимостью включения пословиц и поговорок как неотъемлемых компонентов иноязычной культуры в процесс обучения иностранному языку, с другой стороны, недостаточной разработанностью методики использования пословиц и поговорок в обучении испанскому языку в 7 классе.

В первую очередь для создания комплекса упражнений мы отобрали пословицы и поговорки на испанском языке, которые могли бы использоваться в коммуникативных ситуациях при изучении таких тем, предусмотренных программой для 7 класса, как «Дружба» (22 пословицы и поговорки) и «Урок иностранного языка» (32 пословицы и поговорки). Далее отобранные пословицы и поговорки мы проанализировали с точки зрения их употребимости в разговорной речи современных испанцев и в результате у нас осталось 12 пословиц и поговорок для темы «Дружба» и 16 – для темы «Урок иностранного языка».

Анализ методической литературы показал, что работу с пословицами и поговорками на уроке иностранного языка можно разделить на три этапа, а именно: Ознакомление – Тренировка – Практика.

На этапах «Ознакомление» и «Тренировка» предполагается выполнение тренировочных (языковых) упражнений, направленных на формирование и совершенствование фонетических, лексических, грамматических и т.п. навыков, а также на снятие возможных трудностей, которые могут возникнуть у учащихся при усвоении пословиц или поговорок.

Для усвоения смысла вводимых пословиц или поговорок учащимся могут быть предложены иллюстрации, которые им следует соотнести с соответствующей пословицей или поговоркой. Также учащимся можно предложить соотнести пословицу на испанском языке с ее русскоязычным эквивалентом и проанализировать совпадения и отличия используемых речевых единиц.

Для формирования фонетических (произносительных и интонационных навыков), а также для снятия фонетических трудностей учитель может предложить выполнить упражнения имитативного характера, а именно: повторить вслух за образцом (аудио-, видеозаписью или за учителем) вводимую пословицу или поговорку, обращая внимание на правильное произношение звуков, на ударения в словах, на интонационное оформление высказывания.

В качестве тренировочных упражнений могут быть предложены упражнения репродуктивного характера, предполагающие: 1) дополнение пословицы или поговорки пропущенным словом или словосочетанием; 2) исправление неправильно написанной части пословицы или поговорки; 3) восстановление правильного порядка слов и др.

На этапе «Практика» учащимся предлагаются коммуникативные (речевые) упражнения, целью которых является стимулирование употребления в речи выученных пословиц и поговорок. Например, учащимся может быть предложено незаконченное описание ситуации, предполагающее на месте пропуска употребление пословицы или поговорки, которую учащиеся должны вставить, исходя из контекста. Также учащимся может быть предложена иллюстрация, которую нужно описать с использованием выученной пословицы или поговорки. Кроме этого им можно предложить придумать ситуацию, в которой может быть употреблена та или иная пословица или поговорка. Представляется очень важным, чтобы предлагаемые ситуации предполагали употребление выученных речевых единиц в различных видах речевой деятельности, то есть это могут быть описания ситуаций, предполагающих монологические высказывания как в устной, так и письменной речи, а могут быть ситуации, стимулирующие использование пословиц и поговорок в диалогической речи.

Также мы считаем целесообразным выполнение переводных упражнений, когда учащимся предлагаются коммуникативные ситуации или примеры общения (например, диалоги), в которых используются изучаемые пословицы или поговорки и ставится задача перевести их на русский или испанский язык. Данные упражнения позволяют обратить внимание на национальную специфику или сходство использования изучаемых пословиц и поговорок, а также лучше понять мировоззрение и культуру своей страны и стран изучаемого иностранного языка.

Таким образом, использование пословиц и поговорок в процессе изучения иностранного языка способствует не только формированию коммуникативной компетенции и знакомству с культурой стран изучаемого иностранного языка, но и лучшему осознанию своей собственной национальной культуры.

В. А. Цыгулёва

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОЛОРИЗМОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Цветовое восприятие мира нашло свое отражение во фразеологической системе испанского языка. Фразеологизмы имеют высокую ценность для коммуникации и отражают материальную и духовную культуру народа.

Исследование показало, что во фразеологизмах с компонентом 'цвет' часто используется *blanco* ‘белый’, *negro* ‘черный’ и rojo ‘красный’. Менее частотны *verde* 'зеленый', *oro* ‘золотой’, *marrón* ‘коричневый’. Компонент *naranja* ‘оранжевый’ среди фразеологических выражений выявлен не был.

Фразеологизмы с компонентом колоризма в испанском языке можно разделить на следующие группы: 1) характеристика человека, 2) характеристика предмета, 3) с компонентом зоонимом.

В результате проведенного исследования установлено, что группа «характеристика человека» преобладает. В группе были выделены следующие подгруппы. Подгруппа, описывающая поведение и деятельность человека: *poner verde a alguien* (*букв.* ‘положить зеленый на кого-то’) ‘критиковать кого-то’, *irse de picos pardos (букв.* ‘уйти от бурых клювов’) ‘кутить, гулять, развлекаться’, *ponerse morado* (*букв.* ‘стать фиолетовым’) ‘наесться досыта’, *pasar la noche en el blanco (букв.* ‘провести ночь в белом’) ‘провести ночь без сна’. Выражение ser *viejo verde* (*букв.* ‘быть зеленым стариком’) употребляется в отношении пожилого человека, который проявляет сексуальное влечение, обычно к гораздо более молодым людям, что считается не соответствующим его возрасту. Фразеологизм *tener un corazón de oro* (*букв.* ‘иметь золотое сердце’) используется для характеристики человека как очень доброго, щедрого, всегда готового придти на помощь.

В следующую подгруппу входят фразеологизмы, описывающие внешний вид человека: *ponerse de punta en blanco (букв.* ‘одеться с белым (чистым) острием’) ‘быть одетым с иголочки’, *más negro que un tito* (*букв.* ‘чернее гороха’) обычно используется по отношению к человеку с загорелой кожей.

Также выделена подгруппа, отражающая эмоциональное и интеллектуальное состояние человека: *vivir en la torre de marfil (букв.* ‘жить в башне цвета слоновой кости’) ‘жить в своем мире’, *verlo todo de color de rosa (букв.* ‘видеть всё в розовом цвете’) ‘быть оптимистом’, *ponerse verde de envidia* ‘стать зелёным от зависти’, *ver todo rojo* (*букв.* ‘видеть все красным’) ‘потерять контроль над ситуацией и стать очень раздражительным’, *ponerse rojo (букв.* ‘становиться красным’) ‘покраснеть от смущения’. Выражение *eruditos a la violeta* (*букв.* ‘фиалковые эрудиты’) употребляется в отношении людей, пытающихся казаться образованными, но в действительности обладающих лишь поверхностными знаниями, ser *un pico de oro (букв.* ‘быть золотым клювом’) ‘быть хорошим оратором’.

Подгруппа, указывающая на неблагоприятное финансовое положение, включает в себя следующие фразеологизмы: *estar en rojo* (*букв.* ‘быть в красном’) означает быть в долгах или иметь финансовые проблемы, так как раньше использовали красные чернила, чтобы указать на долги. Выражение *estar sin blanca* дословно переводится ‘быть без белой’, т. е. ‘быть без денег’, возможно, связано с тем, что *la blanca* это монета из серебра.

Также выделена подгруппа, описывающая стечение жизненных обстоятельств: *pasarlas negras y moradas* (*букв.* ‘пройти черные и фиолетовые’) – многое пережить (в негативном контексте), *comerse un marrón* (*букв.* ‘съесть коричневый’) употребляется в значении брать на себя вину за себя или за кого-то другого или столкнуться с неприятной ситуацией, *tocarse la negra* (*букв.* ‘дотронуться до черной’) – переживать черную полосу в жизни.

Фразеологические единицы с компонентами цвета, характеризующие предметы, встречаются реже: *chiste verde (букв.* ‘зеленая шутка’) ‘пошлая шутка’, *prensa amarilla* ‘желтая пресса, т. е. скандальная информация, *prensa rosa* (букв. ‘розовая пресса’) – пресса, рассказывающая о личной жизни знаменитостей, *el peso de la purpura (букв.* ‘вес пурпурного цвета’) 'обязанности, ответственность', *blanco y en botella* (*букв*. ‘белое в бутылке’) очевидно, ясно как день. Выражение *día negro (букв.* ‘черный день’) означает ‘неудачный день’. Колоризм *negro* может использоваться также в значении ‘незаконный’: *mercado negro (букв.* ‘черный рынок’) ‘незаконная торговля’.

В цветофразеологии испанского языка часто встречается сочетание цвета с компонентом – названием какого-либо *животного*: *la bestia parda (букв.* ‘бурая тварь’) ‘подстрекатель, провокатор’, выражение *la oveja negra (букв.* 'черная овца') используется в отношении члена семьи, чье поведение расценивается неподобающим, *un elefante blanco* (*букв.* ‘белый слон’) ‘бесполезная, дорогая вещь’, *ser un mirlo blanco* (*букв.* ‘быть белым дроздом’) ‘быть белой вороной’, *caballo blanco (букв.* ‘белый конь’) – ‘человек, который инвестирует свои деньги в рискованное предприятие’.

Таким образом, исследование показало, что цвет играет важную роль в системе языка и культуры, способствуя выявлению национально-культурных особенностей человеческой жизни, включая физические и духовные аспекты, а также характеристику человека. Кроме того, они могут быть использованы для описания разных сфер деятельности.

А. Б. Чиркун, В. Цубаренко

ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Эвфемия представляет собой неотъемлемую составляющую кооперативного межличностного взаимодействия, так как ее основной функцией является смягчение того или иного компонента содержания высказывания,

маркированного отрицательной оценкой. Согласно Э. Бенвенисту и Ш. Брюно, эвфемия представляет собой языковую тенденцию, направленную на «смягченное выражение определенного содержания».

В каждой языковой культуре с ее собственной системой ценностей и шкалой оценок существуют определенные табу, базирующиеся на целой совокупности феноменов, которые в данной культуре имеют отрицательную оценку и поэтому подвергаются процессу эвфемизации.

Общеизвестно, что христианское мировоззрение, основы которого в Европе были заложены в эпоху Средневековья и Возрождения, легло в основу шкалы ценностей европейцев, детерминируя морально-нравственные ориентиры их общества, что находит свое выражение и в языке. Согласно данному мировоззрению, тело человека, а также его сексуальная жизнь соотносятся с понятием постыдного и запретного, в связи с чем названия, связанные в терминологии М. М. Бахтина с «материальным и производительным низом», подвергаются в европейских языках активной эвфемизации. В отличие от других европейских стран испанское общество было весьма традиционным в морально-нравственных вопросах, что обусловлено также историческими событиями, под влиянием которых формировалось сознание представителей данной культуры. Патриархальный тип общества, долгие десятилития диктатуры и политики закрытости Испании по отношению к внешнему миру и происходящим в нем изменениям поспособствовали широкой эвфемизации сексуальной жизни человека и его тела.

Результаты лексикографического анализа, построенного на базе Diccionario de eufemismos y de expresiones eufemísticas del español actual под редакцией Хосе Мануэля Лечадо Гарсии, свидетельствуют о том, что семантическое поле «сексуальные отношения» представлено в данном словаре следующими семантическими подгруппами эвфемизмов:

1) обозначающие половые отношения – а) совершать половой акт: *bailar, cabalgar, cohabitar, pecar, penetrar, acoplarse* ‘copular, follar’; б) половой акт: *acoplamiento, acto* ‘coito’ и др.;

2) обозначающие презерватив – *antibaby, funda, profiláctico, protector, preservativo, elástico, objeto de goma, goma* и др.;

3) относящиеся к проституции – а) женщина легкого поведения: *azafata, call-girl, estudiante, geisha, protegida, pupila, pecadora, perdida, acompañante, alternatriz, cualquiera, dama* ‘prostituta’; б) проституция: *acompañamiento, servicio de acompañamiento, completo* ‘prostitución’; в) клиент женщины легкого поведения: *aficionado* ‘cliente de una puta’; г) публичный дом: *casa de citas, club, whiskería* ‘casa de putas, prostíbulo’ и др.;

4) относящиеся к гомосексуализму – а) мужчина-гомосексуал: *amadamado, amujerado, gay, mariposa* ‘marica, homosexual masculino’; б) сексуальная роль мужчины в гомосексуальной паре: *activo, dante* ‘para referirse en concreto al homosexual que adopta el papel masculino en la pareja’, *pasivo* ‘para referirse en

concreto al homosexual que adopta el papel femenino en la pareja’; в) женщина-гомосексуалистка: *ahombrada, ambigua, gay, homosexual femenina, hermana, sáfica, safo, uranista* ‘lesbiana’ и др.

К числу частей тела, подвергающихся наибольшей эвфемизации, относятся мужские и женские половые органы, женская грудь, ягодицы и бедра. Результаты проведенного анализа семантического поля «тело человека» позволили выделить следующие семантические подгруппы эвфемизмов:

1) обозначающие мужские половые органы – а) половой член: *aparato, asunto, báculo, campana, canario, cola, cosa, lila, pierna, tercera pierna, pilila, pito, príapo, pajarito, paquete*; б) тестикулы: *atributos, prendas, calzones, colgantes, los dos* ‘cojones, testículos’; в) половой член и тестикулы: *abajo, bajos, partes masculinas, flor* ‘conjunto de órganos sexuales externos masculinos’ и др.;

2) обозначающие женские половые органы – *abajo, abertura, asunto, bajos, cosa, concho, chache, delante, dentro, flor, jardín, partes femeninas* и др.;

3) обозначающие женскую грудь – *busto, domingas, pechos, mamas, senos* и др.;

4) обозначающие ягодицы и бедра – *asentaderas, atrás, caderas, donde amargan los pepinos, donde la espalda pierde su buen nombre, envés, nalgatorio, pompis, popa, posaderas, posteridad, retaguardia, saco, trasero* ‘culo’ и др.

Таким образом, как следует из проведенного анализа, в основе создания вышерассмотренных групп эвфемизмов лежит такая развитая эмоция, как стыд. Данные эвфемизмы выполняют в первую очередь этикетную и эстетическую функции.

В. Д. Шевцова

ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ
(на материале испанских социальных сетей)

Обращение – это одно из главных средств для обслуживания человеческого общения, которое демонстрирует отношение говорящего к адресату и одновременно заключает информацию о самом адресанте. Главной функцией обращения является установление контакта с получателем и идентификация последнего в качестве адресанта.

Как отмечает Н. И. Формановская, «в коммуникативных процессах обращение – одна из частотных единиц общения, а именно адресации, несущая важнейшую контактно-устанавливающую функцию». Употребление обращений характерно, в первую очередь, для устной диалогической речи.

Но в последние годы в связи с ростом популярности социальных сетей мы можем наблюдать тенденцию к увеличению использования разнообразных форм обращения в письменной речи.

Среди активных пользователей мессенджеров наибольшей популярностью пользуются формы обращения на основе внешних характеристик, умственных качеств или родственных связей, например, *joven, mami, niña, guapo/a, tío/a, tonto/a, imbécil, etc*. В большинстве случаев речь идет о десемантизированных экспрессивных формах обращения, использующихся для передачи дружеской тональности общения, при обращении к лицам, зачастую этими признаками не наделенными.

В связи с ростом популярности таких социальных сетей, как Instagram и Tiktok, где основная часть контента создается на английском языке, увеличилось количество обращений-заимствований из данного языка. Сейчас часто можно встретить при переписке такие формы, как *bro, sis, girl, gal, dude, etc.*

Еще одной закономерностью в письменной речи среди молодежи является употребление эрративов – намеренно искаженных слов или выражений, с помощью которых создается особый речевой эффект. Данная языковая игра пользуется особой популярностью среди молодых людей. Так, если Вы наткнетесь при ведении диалога на такие формы обращений, как, например, *joben, jente, bieja, sorra, korason, invesil*, не стоит делать поспешных выводов о грамотности собеседника. Проанализировав приведенные выше примеры, мы можем наблюдать определенную тенденцию в изменении орфографической формы слов. В данных формах обращения на письме используются графемы, передающие ненормативный вариант отображения фонемы. То есть фонетические характеристики слова не меняются, но орфографическое отображение фонемы неверно.

Экспрессивные формы обращения – это комплексное многоаспектное явление, в котором эмоциональное состояние говорящего непосредственно воздействует на эмоциональную сферу слушающего. При формировании экспрессивных форм обращения соединяется множество прочно сопряженных между собой факторов, например, коммуникативная ситуация и межличностные отношения между партнерами по общению. Кроме того, специфика формирования экспрессивных форм обращения обусловлена культурной традицией страны.

И. Ф. Шмат

ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Жизнь современного человека сложно представить без рекламы. Реклама имеет уникальную структуру, в которой каждый компонент выполняет свои функции. Слоган – один из наиболее значимых компонентов рекламного текста вне зависимости от способа его распространения.

Само слово *слоган* происходит от английского *slogan*, в переводе означающего ‘лозунг’, ‘призыв’, ‘девиз’. Слоган – это неотъемлемая часть рекламного сообщения, краткое и часто образное, эмоциональное словесное предложение какой-либо организации; короткая резюмирующая фраза, словесная формулировка идеи рекламной кампании. Стилистические средства рекламного слогана существенно повышают его выразительность и эмоциональность.

Рекламное сообщение, в котором в качестве выразительного средства используется слоган, запоминается быстрее, чем аналогичное послание без слогана. Причем по сравнению с остальным текстом слоганы читают в четыре-пять раз больше людей. Манипулируя сознанием, слоган побуждает к совершению покупки и создает положительный имидж объекту рекламы.

Поскольку текст рекламы – это призыв к действию, в нем часто встречается такая морфологическая категория, как глагол. Использование императива определяется направленностью рекламы. Способствуют покупке товара или услуги глаголы *Pídelo, mézclalo, saboréalo. Cómpralo, véndelo y ámalo. Siéntete como en casa. Cuida de ti y del planeta.*

Помогает усилению экспрессивного значения пунктуация, в частности, восклицательные знаки: *¡Ven, juega y consíguelo último de NOKIA!*

Можно встретить предложения с безличной глагольной конструкцией: *Hay cosas que el dinero no puede comprar.*

Глагол в первом лице множественного числа используется, когда речь идет о рекламодателе: *Te serviremos descafeinado si eres grosero, Jugadores, lo que hagamos con las manos está en vuestros pies – или о союзе (сотрудничестве) производителя и потребителя: Hagamos de hoy un día grandioso. Tomémonos un tinto y seamos amigos.*

Наречия времени *siempre, ahora* соотносят товар с действительностью, подчеркивают его современность и универсальность: *Deleitándote siempre. Con el cariño de siempre. Siempre contigo. Triunfa siempre que haces arroz. Vive ahora.*

Преобладание простых безглагольных, назывных, неполных (номинативных) предложений объясняется стремлением как можно короче и яснее сформулировать мысль, ускорить восприятие, проинформировать потребителей о преимуществах товара или услуги: *El sabor de la dulzura, La galleta favorita de la leche, Leche, cacao, avellana y azúcar, La enciclopedia gratis, Un lugar donde se come bien.*

С помощью прилагательных и наречий в сравнительной и превосходной степени производитель стремится выделить товар из ряда похожих, привлечь внимание: *Más bueno que el pan, El mejor sabor para tu boca, El turrón más caro del mundo, Lo mejor para el hombre, ¡Más fuerte que la suciedad! Lava más blanco. Alimentamos un mundo mejor.*

Когда рекламируемый товар наделяется свойствами живых существ, речь идет об олицетворении: *El algodón no engaña. Soy totalmente Palacio. Rexona: no te abandona.*

В слогане используются следующие выразительные средства:

- метафоры (употребление слов и выражений в переносном смысле на основе аналогии, сходства): *La Vaguada. El corazón de Madrid. Amstel/ el sabor de hacerlo bien*;
- сравнения: *Auténticas como el amor de mamá. Sabe tan bien que los gatos lo piden por su nombre*;
- гиперболы (преувеличение для усиления выразительности мысли): *Estamos conectados a ti/ Somos fans de la vida. Sanitas. Hoy más que nunca, nos hemos convertido en auténticos héroes. El Rey de las Cervezas*;
- анафоры (повтор одинаковых слов, звуков, морфем или синтаксических конструкций в начале фраз, строк или строф): *Toma un respiro, toma un Kit Kat;*
- антитезы (резкое противопоставление понятий, положений, образов): *El chocolate se derrite en tu boca, no en tu mano, Lo que vale mucho cuesta muy poco. Para convencer a miles, les hablamos de uno en uno*;
- повторы: *Encuestas sobre sexo, trucos sobre sexo, datos sobre sexo. Cuida de ti, cuida de tu entorno;*
- *гипербатоны/гипербаты* – (фигуры речи, при которых тема высказывания выделяется путем постановки в начало или конец фразы): *Cofidis/Para volver, cuenta con nosotros. A todas las valientes que habéis sido madres durante la cuarentena: Felicidades*;
- эллипсисы (пропуск элемента предложения, который восстанавливается с помощью контекста): *Vinigalicia/vinos para disfrutar. Ahora más que nunca CONTIGO. Alma en tiempos de alarma. Erosky. Contigo. Gadis. Ánimo*;
- рифмы: *Un, dos, tres, picadora Moulinex.Cuando haces pop, ya no hay stop. Danacol reduce tu colesterol. En la casa, en el taller o la oficina, tenga usted Vitacilina. ¡Ah, qué buena medicina!*;
- риторические вопросы (не требующие ответа вопросы-утверждения): *¿Imaginas algo mejor que el oro? ¿Te gusta conducir? ¿Limpias tu casa o tu casa te limpia a ti? Y tú, ¿vas al súper o a la Comer?*;
- ономатопеи (звукоподражание): *¡Son grrrandiosas!*;
- пословицы: *Al pan, pan. Y al vino, Toro.*

Рекламный слоган – значимый компонент испаноязычной рекламы. Он четко и броско передает рекламное предложение, благодаря своей яркости и краткости привлекает внимание покупателя, побуждает купить рекламируемый товар.

Удачный слоган продвигает компанию или продукт, повышает узнаваемость и легко воспроизводится. Человек может не помнить, где видел слоган, но запомнить саму фразу и ассоциировать ее с продуктом. Чем ярче сформированный слоганом эмоциональный образ, тем более эффективным оказывается продвижение.

Круглый стол
«СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ»

А. Э. Богданович

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ МОДЕЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Формирование информационного (цифрового) общества предъявляет новые требования относительно профессиональной компетенции будущих кадров. Одной из важнейших задач современной высшей школы является подготовка специалиста мыслящего, умеющего принимать самостоятельные решения при осуществлении практической деятельности, способного к творческому саморазвитию. Самостоятельная работа представляется средством, не только стимулирующим самостоятельную деятельность по приобретению новых знаний, умений и навыков, но и формирующим готовность их творческой реализации.

Приоритетной задачей видится организация эффективной самостоятельной работы студентов в условиях инновационной образовательной среды, а также создание единой системы аудиторной и внеаудиторной работы. Теоретическое обобщение публикаций по данной проблематике в периодических изданиях и материалах научно-практических конференций позволяет выделить, в зависимости от степени активности обучающихся, три основные модели организации самостоятельной работы студентов.

1. *Информационно-исполнительская (алгоритмическая)* модель.

Считается традиционной и широко распространенной в высшей школе. Целью самостоятельной работы является усвоение и закрепление знаний, а также готовность к самостоятельной (как правило, репродуктивной) деятельности. Для данной модели характерна значительная алгоритмизация, детальная установка в процессе выполнения задания, а также экстенсивное увеличение объемов учебно-методического и научно-методического обеспечения самостоятельной работы (учебно-методические комплексы, методические пособия, набор тестовых заданий и т. д.).

Основными видами самостоятельной учебной деятельности студентов в данной модели являются: чтение, прослушивание аудио- и видеозаписей, пересказ, работа с интернет-ресурсами и т.д.

Примеры заданий для самостоятельной работы:

- составьте словарь терминов по теме Means of communication;
- подготовьте доклад на тему English as a lingua franca in modern society и т. п.

Преимущество данной модели для студентов состоит в том, что выполнение заданий не требует очень много усилий, так как задания (чтение, прослушивание, пересказ) знакомы студентам. Преподаватели, в свою очередь, не затрачивают много времени в процессе составления заданий и последующего контроля их выполнения студентами. Большим недостатком является то, что деятельность студентов при выполнении заданий носит ситуативный характер в силу их алгоритмизации, а, значит, открытыми остаются проблемы развития мышления и творческой активности. Более того, студенты не задействованы при планировании самостоятельной работы и поэтому не знают, какими видами самостоятельной работы они будут заниматься, а также каковы критерии контроля результатов их деятельности. Вот почему студенты не заинтересованы в активной познавательной деятельности, а их непосредственное участие в выполнении заданий самостоятельной работы носит эпизодический и стихийный характер.

2) Модель *Перевернутое обучение (Flipped classroom).*

Студенты работают с материалом в самостоятельном режиме (к примеру, посредством обучающих видеолекций), а затем выполняют творческие задания (либо решают проблемную задачу) в форме проекта, дискуссии, кейса и т. д. В качестве материалов для внеаудиторной работы используются трансляции вебинаров, видеозаписи лекций, специальные обучающие видео, видеопрезентации. Как показывает опыт, данная модель может послужить отличным средством оптимизации временных затрат в процессе изучения учебного материала, повысить мотивацию изучения иностранного языка и повысить результативность внеаудиторной работы, так как студенты самостоятельны и активны в процессе самостоятельной работы над материалом. В качестве затруднений, связанных с использованием модели «перевернутое обучение», следует отметить большие временные затраты преподавателя при подготовке соответствующих видеоматериалов (например, создание своего видеоблога с рядом обучающих видеосюжетов на Youtube), а также недостаточное воздействие эффекта новизны различных видео на современных студентов.

Примеры заданий для самостоятельной работы:

- просмотр онлайн-лекции по теме Scientific progress;
- чтение учебных текстов по теме Mass Media;
- прохождение тестов на усвоение темы Belarus.

3. *Проектно-исследовательская* модель.

В практике высшей школы существует мнение, что цель самостоятельной работы – формирование студента как субъекта своей учебной деятельности – может быть достигнута путем внедрения технологий активного и интегративного обучения, а также увеличения доли самостоятельной работы в образовательном процессе. Однако при данном подходе упускается из вида тот факт, что процесс превращения студента в субъекта учебной деятельности не осуществляется автоматически благодаря реализации и

проектированию преподавателем различных форм самостоятельной работы. Целесообразно говорить о самостоятельности студента в случае, когда все этапы работы (начиная от целеполагания и заканчивая контролем и оценкой) выполняются лично самими студентами, то есть речь идет о самоуправлении учебной деятельностью. Успех реализации данного перехода продиктован наличием таких компонентов, как самомотивация, саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль и самооценка. Цель проектно-исследовательской модели – создание конечного продукта, который имеет теоретическую и (или) практическую значимость. Задания предлагаются преподавателем, однако у студентов сохраняется право выбора из предложенного списка либо собственная постановка варианта задания (например, в процессе поиска темы для курсового или дипломного проекта). Иную роль играют и знания, умения, навыки: они выступают не в качестве самоцели, а как средство решения поставленной задачи. Студент самостоятельно ставит цель, формулирует задачи, устанавливает необходимые временные рамки для выполнения проекта, обрабатывает различные информационные источники, осуществляет поиск творческих подходов для достижения цели. Данная модель развивает творческий потенциал студента, повышает мотивацию, побуждает к осуществлению исследовательской деятельности, выявляет его творческие способности.

Важным критерием проектной деятельности является понимание и осознание конечного продукта деятельности, конкретизация этапов проектирования (выработка концепции, выявление целей и задач проекта, наличие плана) и непосредственная реализация проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности. Под проектно-исследовательской деятельностью понимается деятельность по проектированию личного исследования.

Примеры проектных исследований:

- качественный анализ текста по теме Artificial intelligence (смыслы извлекаются на основе анализа документов);
- этнографические исследования по темам Republic of Belarus, Great Britain, modern cities (изучение быта, культуры разных народов на основе анализа смыслов и др.).

В качестве проекта может быть использована проблематика бытового и социологического характера, культурной самоидентификации, понимания исторических процессов и терминов.

Таким образом, современный образовательный процесс активно побуждает к трансформации моделей внеаудиторной работы студентов – от традиционной информационно-исполнительской, или алгоритмической и модели «перевернутого обучения», к проектно-исследовательской. Именно последняя модель видится ведущим средством реализации стратегической цели – формирования студента – субъекта своей учебной деятельности, а также полной реализации исследовательских компетенций студента наряду с его творческим потенциалом.

С. Л. Гриц

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Внеаудиторная деятельность по иностранному языку является очень важной составляющей образовательно-воспитательного процесса в учреждении высшего образования. Современный процесс образования все больше фокусируется на изменении характера взаимодействия преподавателя и студента; формировании способностей искать, оценивать, отбирать, анализировать и структурировать информацию; увеличении доли исследовательской работы студентов; творческом использовании знаний на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа при изучении иностранного языка рассматривается как особая форма самообразования обучающихся, которая носит многофункциональный характер и помогает овладеть иноязычной компетентностью как необходимой составляющей квалифицированного специалиста. Это стало причиной того, что значительная часть работы по освоению учебного материала переносится на внеаудиторные занятия обучающихся. Такой подход, в свою очередь, побуждает преподавателей к поиску новых педагогических технологий, методов, форм и средств обучения.

Информационное общество предопределяет потребности будущего специалиста в приобретении иноязычной компетенции в период обучения в вузе, что предъявляет более высокие требования к организации самостоятельной работы, развитию умений эффективного использования информационно-коммуникационных технологий для выполнения сложных задач.

Исходя из этого, можно выделить новые направления в организации самостоятельной работы, создающие условия для развития инновационного потенциала у будущих специалистов, обучающихся в вузе.

Первое направление нацелено на многофункциональный характер самообразования обучающихся по иностранному языку. Второе направление указывает на разные стороны организации самостоятельной работы обучающихся в вузах: мотивационную, информационную, профессионально ориентированную, тренировочно-поисковую (В. И. Андреев, А. О. Кошелева, Р. М. Магомедов, Е. И. Пассов и др.). Для их реализации преподавателю необходимо иметь хорошую теоретическую подготовку, знать основы саморазвития личности в условиях выполнения самостоятельной работы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. Роджерс и др.). Третье направление определяет задачи преподавателя вуза по поиску новых педагогических технологий, применяемых для повышения качества организации самостоятельной работы обучающихся. На качество самостоятельной работы изучающих иностранный язык влияют готовность личности к самостоятельной

работе; наличие оптимальной мотивации к овладению иностранным языком; сформированность навыков самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма; владение навыками работы со справочной литературой, словарями, энциклопедиями и умение работать с информационными технологиями. Четвертое направление в организации самостоятельной работы указывает на необходимость тщательного отбора содержания дидактических упражнений при проведении занятий по иностранному языку с учетом специфики специальностей и специализаций обучающихся в вузе.

Вместе с тем иностранный язык выступает средством приобретения не только лингвистических, но и профессиональных знаний. В результате принцип педагогической интеграции, реализуемый в обучении, позволяет целенаправленно повышать уровень мотивации студентов и стимулировать самостоятельную работу будущих специалистов.

Отметим, что мониторинг мотивации обучающихся к изучению иностранного языка для многих преподавателей ассоциируется, прежде всего, с анализом использования информационно-коммуникационных технологий, компьютерных обучающих программ и интерактивных методов обучения. Востребованы проектная методика, методика развития критического мышления, презентация материалов и т. д. Например, проектная методика как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Ее применение обеспечивает успех еще одного направления в организации самостоятельной работы обучающихся – развития их инновационного потенциала, а именно направления поиска профессионально ориен-тированной информации для написания курсовых и исследовательских работ, для выступлений на научных конференциях, семинарах, профес-сиональных форумах.

Преподаватель в современном вузе должен иметь инновационный стиль мышления, быть способным к творческой деятельности, к самоопределению и саморазвитию.

Таким образом, новые направления в организации самостоятельной работы нацеливают преподавательский состав на учет многосторонности и междисциплинарности при разработке методики обучения студентов.

И. А. Жукова

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ DIGITAL STORYTELLING ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ)

В последние годы широкое распространение получил феномен *edutainment* – применение развлекательных и игровых технологий в образовательных целях для повышения вовлеченности обучаемых в учебный

процесс. Одной из таких педагогических технологий, выступающей одновременно и как инструмент обучения цифровым навыкам, и как метод развития творческого мышления и самостоятельного высказывания, и как условие учебной коммуникации и взаимодействия, и как способ познания и изучения нового материала, и как источник мотивации в обучении является цифровой рассказ, или *цифровой сторителлинг* (digital storytelling) – это гибридный формат повествования, состоящий из серии мультимедийных элементов. Смена данных элементов, их комбинация и определенная последовательность помогает автору выстроить связный рассказ посредством изучаемого иностранного языка (первого или второго). Формирование цифрового рассказа осуществляется с использованием текста на изучаемом иностранном языке, цифровых изображений, видео-, фото- и аудиоматериалов, музыкального сопровождения и анимации. Данный способ повествования является гибким и вариативным, так как автор самостоятельно определяет способы донесения смысла своего высказывания до адресата. Несмотря на то, что в название данной модели вложено понятие «рассказ», автор цифрового рассказа имеет дело со зрителем.

Концепция цифрового сторителлинга зародилась в 1990-х годах, была впервые сформулирована и широко популяризирована Джо Ламбертом и Даной Атчли. Д. Ламберт был первым, кто использовал данный термин для описания короткого фильма или аудиовизуального клипа, совмещавшего голосовое повествование и демонстрацию фотографий. Отличительной чертой цифрового сторителлинга является модель, формулирующая признаки цифрового нарратива. Данная модель содержит семь элементов, характеризующих структуру и содержание цифровой истории: 1) точка зрения или мнение автора относительно затронутой темы; 2) драматический вопрос (dramatic question), или конфликт, который будет разрешен в конце повествования; 3) эмоциональное наполнение истории (emotional content), которое включает в себя методы, эффекты и приемы; 4) дар голоса автора (the gift of your voice) и собственно голос автора, озвучивающий историю, который является способом персонализации истории для того, чтобы в том числе помочь аудитории понять контекст повествования, сделать историю более личной; 5) сила саундтрэка (the power of the soundtrack), или музыкального сопровождения для поддержания сюжетной линии, настроения истории; 6) экономичность (economy) продукта, которая подразумевает простоту повествования и избегание избытка информации; 7) интенсивность развития сюжета (pacing), в частности, данный параметр соотносится с экономичностью и характеризует, как быстро или медленно развивается история.

Основным требованием к структуре и отбору материала для цифрового рассказа является тот факт, что с его помощью автор должен удерживать внимание зрителя. Целью цифрового сторителлинга является погружение зрителя в историю с помощью таких инструментов, как глубокая проработка

темы, интерактивность и оформление. Цифровой сторителлинг также предполагает наличие в материалах описания персонажей, характеристики условий, в которых происходят события, создания изображений, эмоций, ощущений, работу с языковым оформлением на изучаемом иностранном языке.

Преимуществом цифрового рассказа является расположение интересующих аудиторию историй на обучающих платформах, например, Moodle, оптимизирующих дистанционный формат обучения студентов. Кроме того, цифровой сторителлинг обновил подачу объемных материалов, сделав их мультимедийными и интересными для восприятия: искусство рассказывать истории соединилось с использованием разнообразных воздействующих средств (фото, анимация, видео, инфографика и т. д.), что играет большую роль в процессе совершенствования умений говорения на изучаемом иностранном языке. Следовательно, данную модель повествования необходимо использовать в процессе обучения не только первому, но и второму иностранному языку по причине того, что информация преподносится таким образом, что мотивирует, вовлекает и интригует зрителя. Для создателей цифрового рассказа – это возможность совершенствовать умения устной и письменной речи, а также один из способов получения обратной связи от зрителя после просмотра цифрового рассказа на практических занятиях по изучению второго иностранного языка или в ходе самостоятельной работы студентов.

Существуют различные виды цифрового сторителлинга, среди которых выделяют рисованное видео, анимированный сторителлинг, комиксы и раскадровки, презентации, веб-страницы с мультимедийным контентом и др. Разнообразие программ дает возможность выбрать технологию создания цифровой истории в зависимости от темы задания и уровня компьютерной грамотности. Онлайн-сервисы помогают создавать истории с графическими, анимированными и другими элементами.

Таким образом, цифровой рассказ обладает характеристиками, которые позволяют применять данную модель для совершенствования умений говорения студентов, изучающих второй иностранный язык как на практических занятиях, так и самостоятельно с применением информационно-коммуникационных технологий в условиях виртуальной образовательной среды.

Е. В. Изотов

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДИАЛОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

В области изучения и совершенствования современной коммуникативной методики обучения иностранным языкам особое место отводится проблеме оптимального и органичного сочетания языкового и речевого компонентов содержания обучения и, соответственно, разработке эффективных упражнений для формирования лингвистической и коммуникативной

компетенций. При этом подготовка упражнений для обеспечения данных компонентов обусловлена не только реалиями коммуникативного подхода, требующего изучения и отработки языкового материала в заданиях устно-речевого характера, но и реалиями инновационной образовательной среды, требующей реализации учебно-методических материалов в увлекательном интерактивном формате. Последнее условие в свою очередь предполагает освоение компьютерных программ, предназначенных для разработки интерактивных упражнений. Наиболее актуальными электронными ресурсами, применяемыми в этих целях в современном образовательном процессе обучения иностранным языкам, являются многофункциональные платформы Moodle и iSpring, располагающие большим набором инструментов для разработки интерактивных упражнений.

Цель данной работы заключается в определении эффективности использования одного из инструментов (диалоговый тренажер) платформы i-Spring в разработке коммуникативных упражнений, направленных на формирование и совершенствование одновременно лексико-грамматических и речевых навыков. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: рассмотрение наиболее эффективных упражнений, применяемых в современной методике преподавания иностранных языков в целях формирования вышеуказанных навыков; изучение возможностей инструмента платформы i-Spring «Диалоговый тренажер» в решении дидактических задач обучения навыкам устной речи через диалогическое общение; разработка образцов упражнений речевой и лексико-грамматической направленности с применением инструмента «Диалоговый тренажер».

Учитывая тот факт, что основной целью обучения иностранному языку в контексте коммуникативного подхода является развитие коммуникативной компетенции, рассмотрим систему упражнений для обучения диалогической речи. Выбор данной системы упражнений обусловлен тем, что обучение диалогической речи является наиболее эффективным средством формирования коммуникативной компетенции. К тому же, диалогическая речь – это эффективный вид учебной деятельности для закрепления и отработки лексических единиц и грамматических структур. На начальном этапе обучения диалогической речи наиболее эффективными являются условно-речевые упражнения всех видов:

- имитационные (имитация реплики по реплике диктора, имитация реплики одного из персонажей изученного диалога при его ролевом воспроизведении);
- подстановочные (использование в реплике опорных лексических единиц);
- трансформационные (использование в реплике наиболее актуального новой теме грамматического или лексического явления после изучения реплики-образца, содержащей уже знакомое обучаемому явление);
- репродуктивные (самостоятельный и осознанный выбор изученных в рамках новой темы готовых образцов речи в ходе диалога).

Также стоит отметить, что рассмотренная выше система условно-речевых упражнений обеспечивает усвоение активного лексико-грамматического минимума. Безусловно, для совершенствования навыков устной речи на более высоких уровнях обучения диалогической речи необходимы упражнения сугубо речемыслительного характера. Из трех групп речевых упражнений, выделенных Пассовым, наиболее подходящей для совершенствования диалогической речи является группа «упражнений выражения» (выражение отношения и оценки: дискуссия).

Выделив в ходе выполнения предыдущей задачи систему наиболее эффективных упражнений для обучения устной речи, рассмотрим возможности инструмента платформы iSpring «Диалоговый тренажер», установим эффективность его использования в учебно-методическом обеспечении речевого и языкового компонентов обучения. Основное назначение рассматриваемого в нашей работе инструмента – создание учебно-тренировочных диалогов в интерактивном формате. Сразу отметим, что удобный и простой в использовании интерфейс программы позволяет создавать интерактивные диалоги с двумя и более собеседниками. Для усиления реалистичности интерактивного диалога речевое облако собеседника и фон виртуального места действия можно дополнить подходящими картинками, выгрузив их из медиатеки ресурса или других источников, в т. ч. используемого устройства. Каждый персонаж в медиатеке платформы представлен в различных вариантах эмоционального состояния, выражающего радость, восторг, разочарование, злость и т. п. соответствующий подбор позволяет оживить виртуальный диалог невербальной, эмоциональной составляющей реального общения. Помимо визуализации также возможно речевое дублирование диалога. Реплики собеседников можно озвучить самостоятельно (для этого в инструменте предусмотрена функция записи голоса) или выгрузить аудиофайл с необходимой репликой (при имитационно-ролевом воспроизведении диалога). Каждую реплику можно дополнить обратной связью в виде указания на неправильно выбранный ответ, разъяснения допущенной в диалоге ошибки и других комментариев. В наборе опций инструмента «Диалоговый тренажер», также имеется функция управляемой системы оценки, позволяющей устанавливать определенный балл при выборе того или иного ответа и выводить итоговый.

Используя все необходимые инструменты исследуемого конструктора платформы iSpring «Диалоговый тренажер» нам удалось создать условно-речевые упражнения всех ранее рассмотренных видов.

Имитационные упражнения, разработанные при помощи конструктора, условно представим в двух категориях: фонетические имитационные и коммуникативные имитационные. Образец фонетического имитационного упражнения (Презентация 1) наглядно показывает эффективность обучения правильному произношению отдельных слов и словосочетаний: виртуальный тьютор произносит слово, просит повторить за ним обучаемого, при этом отработка каждой лексической единицы сопровождается транскрипцией,

разъяснением артикуляционных особенностей отдельных звуков и фонетических явлений. Единственным и, возможно вероятно, самым существенным недостатком подобных упражнений является отсутствие возможности оценить качество произношения, т. к. на данный момент диалоговый конструктор не оснащен системой речевого распознавания.

Для создания коммуникативного имитационного упражнения (Презентация 2) мы использовали учебный диалог со звукозаписью. Диалог был изучен обучаемыми и прослушан дважды. При помощи конструктора был воссоздан аналогичный диалог с пропущенными репликами одного из собеседников. Задача обучаемого заключалась в самостоятельной формулировке ответной реплики с опорой на лексику, данную в подсказке к реплике. Также задание можно представить в виде выбора правильного варианта ответа из предложенных. Однако, как и в предыдущем случае, оценивание обучаемого возможно только по выбранным ответам. Данный недостаток в условиях самостоятельной работы в последствии может вызвать у обучаемого апатию к формулированию вслух ответных реплик, не будучи при этом оцененным.

Для симуляции трансформационных упражнений были созданы небольшие по развернутости сюжета микродиалоги (Презентация 3). В качестве опоры для ответной реплики был предложен вариант реплики, в котором использовалась простая лексика или грамматическая структура. Задача обучаемого заключалась в перефразировании данной реплики с использованием активной лексики или грамматической структуры. Оценивание устного ответа в условиях самостоятельной работы так же, как и в предыдущих разработках, невозможно.

Репродуктивные упражнения были разработаны по уже применяемой в предыдущих упражнениях методологии (Презентация 4). В интерактивных диалогах данной категории обучаемый по-прежнему воспроизводит ответные реплики самостоятельно вслух с опорой на рекомендуемую лексику или выбирает уже готовые образцы устной речи, соответствующие его позиции.

Группа речевых упражнений выражения (дискуссия) также может быть разработана по аналогии с уже рассмотренными в предыдущих упражнениях компонентами. Обучаемый выражает свое мнение на основе предложенных на выбор готовых образцов устной речи, соответствующих его позиции. Однако разработка подобных заданий потребует тщательного продумывания всевозможных вариантов высказываний для выбора при постановке проблемных вопросов и озвучивания точек зрения виртуальными собеседниками в ходе дискуссии. При этом данный метод исключает основное назначение речевой практики в формате дискуссии – интенсивную речемыслительную активность обучаемого и носит скорее условно-речевой, нежели речевой характер.

Рассмотрев наиболее эффективные упражнения для формирования речевой и языковой компетенций в рамках коммуникативного подхода, проанализировав образцы интерактивных диалогов, разработанных с исполь-

зованием конструктора платформ iSpring, можно сделать вывод, что применение данного инструмента наиболее эффективно в создании упражнений, направленных на формирование лексико-грамматических навыков, в т. ч. упражнений, используемых на этапе введения в новую тему занятия, проблему текста, видео- или аудиофрагмента. Несмотря на то, что отсутствие системы речевого распознавания и синтеза ответных реплик обучаемого лишает виртуальный диалог естественной речевой интеракции, предложенные в работе варианты интерактивных упражнений также можно использовать как вспомогательное средство в обучении устной речи, обеспечивающее лексическую и условно-речевую подготовку обучаемого к естественному речевому акту, дискуссии.

Е. Н. Капская

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Самостоятельная работа при обучении иностранному языку играет большую роль, так как способствует закреплению полученных знаний, развитию навыков и умений. Самостоятельная работа – это такой вид учебной деятельности, выполняемый студентами без непосредственного контакта с преподавателями, который при необходимости может управляться и контролироваться преподавателями-кураторами с помощью специальных учебных материалов. Следует отметить, что выделяют различные виды самостоятельной работы и разные подходы к их организации. Каждый студент и выпускник вуза должен быть замотивирован и обладать навыками самообразования и саморазвития. Для формирования этих навыков следует уделять должное внимание внеаудиторной самостоятельной работе, потому что данный вид работы в значительной мере влияет на развитие способности к самообразованию.

Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, предоставляет студентам самостоятельность в контроле, организации и планировании своей деятельности. Проект – это самостоятельно выполненный комплекс действий, который специально организован преподавателем и завершается созданием творческого продукта. Студенты должны уметь четко выражать и формулировать собственные мысли и идеи, осуществлять поиск, отбор, изучение и обработку информации, использовать современные технологии и различные источники. В проектах должны реализовываться основные методические принципы проектов и решаться задачи творческого характера. В ходе самостоятельного выполнения проектных заданий студенты могут увидеть

практические результаты своей деятельности: расширение лингвострановедческих знаний, обогащение словарного запаса, усвоение грамматических структур и форм, совершенствование ораторского мастерства.

Работа над собственными проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Выполняя необходимые задания и сбор информации для реализации проектов, студенты имеют возможность работать в команде, в парах, ответственно относиться к выполнению своей части проекта, оценивать результаты своего труда и получать комментарии и советы товарищей по команде.

Работа над проектом развивает активное самостоятельное мышление, фантазию, креативность, умение не просто запоминать и воспроизводить, а применять знания на практике, умение самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации.

Существуют различные классификации проектов. Доктор педагогических наук Е. С. Полат выделяет следующие типы проектов: 1) исследовательские, информационные, практико-ориентированные, творческие, ролево-игровые проекты (на основании доминирующего в проекте метода или вида деятельности); 2) монопредметные и межпредметные проекты (с учетом предметно-содержательной области проекта); 3) проекты с открытой, явной координацией и проекты со скрытой координацией (в зависимости от характера координации проекта); 4) внутренние и международные проекты (в соответствии с характером контактов); личностные, парные и групповые проекты (в зависимости от количества участников); 5) краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные проекты (по продолжительности выполнения проекта).

Проектная деятельность является многоступенчатой системой. Она состоит из трех взаимосвязанных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Подготовительный этап – это осуществление выбора и формулирования темы проектной работы, обсуждение плана и структуры исследования. После этого конкретизируется последовательность выполнения заданий, распределяются между участниками проекта конкретные задачи и устанавливаются сроки их решения. В конце подготовительного этапа следует определить форму презентации проекта, критерии оценки групповой и индивидуальной работы студентов. Тема проектов всегда обусловлена актуальностью и значимостью вопроса, а также возможностью его решения путем привлечения знаний студентов по различным изучаемым в университете дисциплинам. Для осуществления проекта происходит деление на малые группы. Преподавателю стоит учитывать различные факторы: отношение студентов к проблеме проекта, индивидуальные способности каждого. Более успешно работа над проектом проходит в группе, которая объединяет учащихся с разным уровнем подготовки, с дифференцированным распределением ролей.

Работа в такой группе позволяет средне- и слабоуспевающему студенту, с одной стороны, выполнить задание, которое соответствует уровню его подготовки по иностранному языку, с другой стороны, активизировать самостоятельное изучение необходимого иноязычного материала.

Основной этап – это выполнение студентами аудиторной и внеаудиторной работы. Они самостоятельно собирают информацию из различных источников (опросы, наблюдения, эксперименты, интервью, книги, различные статьи, материалы глобальной сети Интернет, аудио- и видеоматериалы), её изучают, анализируют, обрабатывают и готовят к представлению.

Заключительный этап – это публичное представление и защита проекта, оценка и обсуждение конечного результата. Существуют следующие виды представления выполненных проектов: круглый стол, дискуссия, дебаты, выставка, показ видеоролика, презентация разработанного экскурсионного маршрута, иллюстративных слайдов, видео и аудиозаписи, открытие странички в Интернете и т. д.

В осуществлении проектной методики при организации самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям присутствуют 2 основных направления.

- во-первых, это исследовательская деятельность, в ходе которой расширяется образовательный кругозор студентов, возрастает познавательный интерес к стране изучаемого языка, естественным становится участие в диалоге культур;
- во-вторых, проект предполагает изложение средствами иностранного языка хода исследования и полученных результатов. Студенты демонстрируют уровень владения иностранным языком.

Проектные работы хороши тем, что они предполагают совместное взаимодействие студентов и преподавателя, дают студентам право выбора, развивают мышление. Студенты становятся активными участниками, а педагог направляет их деятельность и помогает им. Проектная деятельность нацелена также на самостоятельный поиск новых решений и информации.

Проектная методика характеризуется коммуникативной направленностью, активным включением студентов в учебную деятельность, их личной ответственностью за продвижение в обучении. Студенты с удовольствием приобретают знания, так как это происходит в результате творческой работы. Метод проектов позволяет создать непринужденную обстановку для креативного развития личности, творческую атмосферу. Комплексный характер деятельности в проектном обучении также создает условия для сбалансированного развития основных физиологических и психологических функций учащихся. Самостоятельная работа над проектом сочетается с созданием языковой базы у обучаемых и помогает развить умение работать с большими объемами информации, приобретаются навыки исследовательской работы.

Ю. В. Мишурная

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Одной из приоритетных задач образования в лингвистическом учреждении высшего образования является формирование навыков свободного говорения на иностранном языке, а также подготовка инновационного специалиста, способного к критическому мышлению и обладающего умением осуществлять межкультурный диалог в условиях мировой интеграции. Эти факторы обусловливают становление новой образовательной парадигмы, предполагающей внедрение в образовательный процесс эффективных методов и технологий обучения иностранным языкам.

В этой связи актуальной и перспективной представляется кейс-технология, или технология коллективного анализа ситуации, – техника обучения, использующая описание реальных ситуаций (от англ. *case* ‘случай’). Это интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных проблемных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений в результате поиска альтернативных решений и принятия наиболее оптимального.

Использование кейс-технологии на занятиях по иностранному языку имеет ряд преимуществ, среди которых основными являются: создание языковой среды, развитие у студентов самостоятельного критического и логического мышления, повышение мотивации в использовании языка в целях реального общения, приобретение навыков анализа сложных и неструктурированных проблем, возможность работать в команде и т. п.

Кейс-технология является наиболее применяемой и эффективной при обучении иноязычному говорению. В процессе совместного анализа и обсуждения проблемной ситуации студенты развивают умение аргументированно высказать свое собственную точку зрения, а также умение выслушивать и учитывать альтернативное мнение.

В качестве примера внедрения кейс-технологии на занятиях по иностранному языку (английский как второй иностранный) проанализируем фрагмент занятия по дисциплине «Практика устной и письменной речи» для студентов 5 курса факультета немецкого языка в рамках темы «Employment». Задача кейса – создание своего собственного малого бизнеса и его презентация с целью привлечения инвесторов с последующими финансовыми вливаниями в развитие наиболее перспективного бизнеса. Актуальность

рассматриваемого кейса объясняется желанием современного молодого поколения быть финансово независимыми и иметь свое собственное дело. Таким образом, данный кейс также помогает студентам освоить один из ключевых навыков для предпринимательской деятельности – презентацию своей компании или продукта.

Организация кейса происходила в несколько этапов.

1. Знакомство с проблемной ситуацией. Перед выполнением кейса студентам были предложены подготовительные задания – просмотр видеоинтервью со знаменитыми бизнесменами, в котором они делились секретами успеха и причинами, почему их стартапы когда-то «выстрелили». После просмотра видео студенты высказали своё мнение о том, в какие из рассматриваемых компаний они бы инвестировали в самом начале их становления, и объяснили почему. На первом этапе также были представлены задания на отработку активной лексики по теме.

2. Второй этап предполагал определение самой проблемы кейса – создание своей собственной компании или продукта с целью привлечения финансирования. На данном этапе происходит групповая работа непосредственно с материалами кейса, направленная на поиск оптимального решения проблемы посредством совместной деятельности обучающихся.

3. Третий этап включал презентацию продукта каждой подгруппы своим одногруппникам.

4. Четвертый этап был связан с общим обсуждением и оценкой преимуществ и недостатков каждой из представленных компаний или продуктов. Студенты должны были проанализировать имеющуюся информацию и на основе анализа найти решение и аргументированно доказать правильность своего выбора.

5. Пятый этап включал финальный анализ кейса преподавателем и оценивание работы группы.

Таким образом, применение кейс-технологии на занятиях по английскому языку при обучении говорению студентов лингвистического вуза доказало свою результативность. Было выявлено, что кейс-технология способствует эффективному усвоению языкового материала и практическому применению своих знаний, а также формирует у студентов интерес и позитивное мотивационное отношение к учебной деятельности. Умение обобщать информацию по определенной проблеме, умение аналитически мыслить и презентовать свой интеллектуальный продукт в процессе коллективного обсуждения способствуют в дальнейшем успешной адаптации студентов в профессиональном сообществе в условиях межкультурной коммуникации.

Д. Д. Огулик

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Распространение Интернета, в частности социальных сетей, в целом изменило то, как люди изучают языки, в том числе в учреждениях образования. Современным преподавателям иностранных языков крайне важно учитывать потребности и интересы современных студентов. За последние годы было разработано и усовершенствовано множество методов и технологий обучения, которые доказали свою эффективность у разных людей. Одним из них является проектный метод обучения в разной степени.

Проектный метод обучения – это метод, который направлен на развитие творческих и познавательных процессов, критического мышления, исследовательских и поисковых способностей обучающихся. Он представляет собой обучение путем постановки проблемы и ее последующего решения, что в итоге приводит к созданию реалистичного конечного продукта или презентации. Это один из наиболее активных подходов к обучению, поскольку преподаватель берет на себя роль лишь помощника, в то время как студенты изучают тему в своем темпе. Таким образом, с одной стороны, проекты являются источниками знаний в процессе обучения, с другой стороны, они могут рассматриваться и как сами области, где полученные знания могут применяться.

Проектный метод – это альтернативная модель аудиторной работы, в которой больше внимания уделяется аспекту обучения студентов, а не преподавательскому аспекту урока. В нем подчеркивается доверие к учащимся и отсутствие навязывания им определенного стиля обучения. Ответственность за выполнение работы ложится непосредственно на студентов, поскольку даже содержание учебной программы и методика рассматриваются с точки зрения студента. Таким образом, этот метод полностью ориентирован на учащихся.

Проектный метод требует от преподавателя специальных навыков и подготовки. Роли учителя и ученика существенно меняются. Роль преподавателя в проектном обучении заключается в том, чтобы выступать в качестве наставника, помощника или проводника. Преподаватель должен не просто проводить занятия в форме лекций, но и быть гибким и разносторонним, в определенной степени артистичным, интересным и заинтересованным в своем предмете. Преподаватель поддерживает дисциплинарное обучение, вовлекает учащихся в аутентичную работу, поощряет сотрудничество и обеспечивает поддержку, сопереживание и вдохновение.

Существуют разные типы проектов. Выбор проекта определяется в первую очередь коммуникативной задачей. Он также зависит от цели и задач, которые необходимо решить в ходе работы на одном конкретном занятии

или в течение длительного учебного периода. Тип проекта определяет структуру, методы, источники информации и форму предоставления финального продукта. В зависимости от конкретных целей проекта он может проводиться в разных форматах: в группах, в парах или индивидуально, онлайн или офлайн. Проекты могут затрагивать различные образовательные области и предметы.

Точные этапы выполнения проекта могут варьироваться в зависимости от конкретного используемого подхода или методологии, но в основном включают следующие:

1. Выявление проблемы.
2. Планирование проекта.
3. Исследование проблемы.
4. Разработка решения проблемы и создание проекта.
5. Представление проекта и его защита.

На первом этапе студенты определяют проблему, которую должны решить в рамках проекта. На втором – планируют проект, то есть, определяют цели и задачи, объем сроки и ресурсы, необходимые для его реализации. На третьем этапе проблема исследуется, происходит сбор и анализ информации. На четвертом этапе студенты разрабатывают решение проблемы и создают сам проект. На этом же этапе происходит мониторинг хода работы студентов преподавателем, а также внесение им исправлений или уточнений. На последнем этапе студенты презентуют разработанный продукт. Оценка проекта и его результатов может проводиться как преподавателем, так и самими студентами в качестве рефлексии над проделанной работой.

Как пример можно представить проект, предложенный сту-дентам 4 курса факультета китайского языка и культуры по предмету «Практика устной и письменной речи» по теме «Средства массовой информации». Конечным продуктом стало создание новостного репортажа. Процесс создания проекта можно описать следующим способом:

1. Выбор темы: первый шаг – выбрать тему для новостного репортажа. Например, темой может быть региональное или мировое событие, заслуживающий внимания вопрос или история, представляющая интерес для общества в целом или для конкретной группы.

2. Проведение исследования по выбранной теме. Оно может включать в себя интервью с людьми, связанными с мероприятием или проблемой, изучение справочной информации и сбор данных.

3. Определение ракурса. После завершения исследования следует определить ракурс новостного репортажа. Это может включать в себя выбор наиболее важных или интересных аспектов истории.

4. Планирование репортажа. Репортаж должен быть детально спланирован, включая структуру, источники информации и временные рамки.

5. Написание репортажа: репортаж должен быть написан в ясном, лаконичном и энергичном стиле, в первую очередь включая наиболее важную информацию, а также должен быть структурирован таким образом, чтобы за ним было легко уследить.

6. Анализ и доработка: как только репортаж будет завершен, его следует пересмотреть и переработать по мере необходимости, чтобы убедиться, что он точен, хорошо написан и соответствует целям проекта. На данном этапе студенты могут обратиться за помощью к преподавателю.

7. Презентация репортажа: это может быть публикация репортажа на веб-сайте, обмен им в социальных сетях, загрузка на YouTube (если выбранным форматом стало видео) или представление группе людей.

По результатам проведения подобных проектов среди студентов, изучающих второй иностранный язык, можно обобщить, что обучение, основанное на проектах, способствует развитию и использованию творческих способностей студентов, навыков решения проблем и критического мышления для разработки инновационных решений и продуктов для реальной аудитории. Проектная технология обусловливает более глубокое понимание и закрепление знаний по дисциплине, поскольку учащиеся лучше умеют применять то, что уже знают, в новых ситуациях. Такое обучение помогает студентам развивать навыки командной работы и решения проблем, а также умение эффективно общаться с другими людьми. Оно вовлекает студентов в углубленное и продолжительное обучение, а также внушает любовь к учебе и личную привязанность к предмету.

Основной целью преподавания иностранного языка является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, и проектное обучение служит эффективным средством достижения этой цели.

Д. С. Юркевич

КОМПЛЕКСЫ ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Современный образовательный ландшафт быстро развивается, а инновационные подходы и технологии меняют способы изучения и взаимодействия учащихся с иностранными языками. Самостоятельная работа играет решающую роль в овладении вторым иностранным языком, поскольку позволяет учащимся развивать свои языковые навыки, критическое мышление и способность решать проблемы (Кормилина, 2019).

Инновационная образовательная среда относится к интеграции современных методов обучения, технологий и ресурсов для повышения качества обучения. В условиях данной среды организация самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку требует разработки комплексов

заданий и упражнений, способствующих развитию коммуникативных, лингвистических и культурных компетенций. Ниже представлены основные аспекты разработки таких комплексов, комплексы заданий и упражнений, а также ресурсы, которые могут быть использованы при организации самостоятельной работы студентов.

Во-первых, при разработке комплексов заданий и упражнений необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, их уровень знаний и интересы (Фролова, 2016). Важным аспектом также является использование современных технологий и инновационных методов обучения, таких, как онлайн-платформы, мультимедийные ресурсы и геймификация. Организация самостоятельной работы студентов посредством использования интернет-ресурсов позволяет эффективно формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, способствует совершенствованию умений и навыков самостоятельной работы в его изучении, создает условия для творческой познавательной деятельности обучаемых (Васляева, 2014).

Во-вторых, комплексы заданий и упражнений должны быть разнообразными и направленными на развитие различных навыков: аудирования, говорения, чтения и письма. Важно также включать в комплекс задания на развитие межкультурной компетенции, так как это позволит студентам лучше понимать культуру страны изучаемого языка и успешно общаться с носителями (Бредихина, 2018).

В-третьих, для оценки эффективности комплексов заданий и упражнений необходимо проводить регулярное тестирование студентов и анализировать их результаты. Это позволит выявить слабые стороны в процессе обучения и внести коррективы в учебный процесс (Соколова, 2021).

Следующие комплексы заданий и упражнений могут быть использованы при организации самостоятельной работы студентов.

1. Аудирование и понимание текста на слух:

- использование аудио- и видеоматериалов с субтитрами или без на изучаемом языке на разные темы, включая новости, интервью, диалоги и монологи и выполнение заданий по выделению из них ключевой информации, составление рассказа по прослушанному тексту, ответам на вопросы по содержанию поможет студентам развить навыки понимания основного содержания текста различных стилей и жанров речи.

Онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы для тренировки аудирования и понимания текста на слух при самостоятельной работе:

- FluentU, ESL Lab – онлайн-платформы, которые предлагают видео на иностранном языке с субтитрами и интерактивными упражнениями;
- BBC Learning English, TED Talks – онлайн-ресурсы, которые предлагают аудио- и видеоматериалы на разные темы на английском языке с различными уровнями сложности;
- LingQ – онлайн-платформа, которая предлагает аудио- и текстовые материалы на разные темы на иностранных языках с возмож-ностью изучения новых слов и фраз, а также интерактивными упражнениями.

2. Чтение и понимание текста:

- работа с текстами различных жанров и стилей (художественные, научные, публицистические) и выполнение заданий по определению основной идеи текста, выделению ключевых слов и фраз поможет студентам развить навыки понимания основного содержания текста различных стилей, жанров речи, тем и областей знаний;
- анализ и сравнение текстов на разные темы поможет студентам развить навыки анализа и синтеза информации.

Онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы для тренировки чтения и понимания текста при самостоятельной работе:

- News in Levels – онлайн-ресурс, который предлагает новости на иностранных языках с различными уровнями сложности;
- Readlang, ESL Reading – онлайн-ресурс, который предлагает чтение текстов на иностранных языках с возможностью перевода слов и фраз, а также выполнения заданий.

3. Говорение и общение на иностранном языке:

- использование онлайн-платформ для общения с носителями языка (языковые обмены, дискуссионные клубы), выполнение заданий по составлению монологов и диалогов на разные темы, участие в ролевых играх и ситуативных задачах поможет студентам развить навыки общения на иностранном языке, выражения своих мыслей в различных ситуациях;
- использование онлайн-ресурсов для обучения произношению и интонации, таких, как видеоуроки или приложения, помогут студентам улучшить свое произношение.

Онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы для тренировки говорения и общения на иностранном языке при самостоятельной работе:

- iTalki – онлайн-платформа, которая предлагает общение с носителями языка на иностранных языках через видеозвонки и чаты;
- HelloTalk, Interpals – онлайн-платформа, которая предлагает общение с носителями языка на иностранных языках через чаты и голосовые сообщения;
- Tandem – онлайн-платформа, которая предлагает общение с носителями языка на иностранных языках через чаты и голосовые сообщения, а также возможность поиска партнеров для языкового обмена;
- Lingoda – онлайн-платформа, которая предлагает онлайн-уроки на иностранных языках с преподавателями-носителями языка;
- Busuu – онлайн-платформа, которая предлагает общение с носителями языка на иностранных языках через чаты и возможность выполнения заданий на говорение.

4. Письмо и составление текстов:

- выполнение заданий по написанию текстов различных жанров (эссе, письма, отчеты) поможет развить навыки письма и выражения своих мыслей на иностранном языке в письменном виде;
- использование онлайн-ресурсов для проверки орфографии и грамматики поможет студентам улучшить навыки правильного использования грамматических конструкций;

• использование онлайн-платформ для обмена сообщениями и писем с носителями языка поможет студентам развить навыки общения на иностранном языке в реальных ситуациях.

Онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы для тренировки письма и составления текстов на иностранном языке при самостоятельной работе:

• Lang-8 – онлайн-платформа, которая предлагает возможность написания текстов на иностранном языке и получения обратной связи от носителей языка;

• Grammarly – онлайн-ресурс, который предлагает проверку грамматики и правописания в текстах на иностранных языках для развития навыков письма и правильного использования грамматических конструкций.

5. Грамматика и лексика:

• выполнение заданий на заполнение пропусков в предложениях с использованием правильных грамматических конструкций, на составление предложений и текстов, составление и анализ контекстных примеров с использованием новых слов и грамматических структур поможет студентам улучшать навыки грамматики и выражения мыслей на иностранном языке;

• использование онлайн-ресурсов для обучения лексике, таких, как приложения и видеоуроки, работа с текстами на разные темы, включая новости, статьи, рассказы и т. д., поможет студентам расширить свой словарный запас путем выделения новых слов и изучения их значения в контексте и улучшить навык правильного употребления слов;

• использование онлайн-тестов и приложений для контроля знаний и отработки навыков поможет студентам проверить свои знания и улучшить их.

Онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы для развития навыков грамматики и лексики при самостоятельной работе:

• Duolingo – онлайн-платформа, которая предлагает выполнение грамматических и лексических заданий на иностранных языках с возможностью выбора уровня сложности и обратной связи;

• Memrise – онлайн-платформа, которая предлагает обучение новым словам и фразам на иностранных языках с помощью интерактивных упражнений и игр;

• Quizlet – онлайн-платформа, которая предлагает создание и использование карточек с новыми словами и фразами на иностранных языках.

Разработка комплексов заданий и упражнений для самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку в условиях инновационной образовательной среды является актуальной и важной задачей. Успешное решение этой задачи позволит повысить качество обучения студентов, развить их коммуникативные, лингвистические и культурные компетенции, а также подготовить их к успешной межкультурной коммуникации в современном мире.

круглый стол
«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

А. О. Буевич

СПЕЦИФИКА ПРОИЗНОШЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ АНТРОПОНИМОВ И ТОПОНИМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

Среди институциональных дискурсов выделяется массово-информационный. Массово-информационный дискурс, в свою очередь, делится на массово-информационный дискурс телевидения и массово-информационный дискурс прессы. Эти два типа массово-информационного дискурса дополнительно разделяют на следующие подгруппы: художественно-публицистические, информационные и аналитико-публицистические. В контексте информационной подгруппы выделяется теленовостной дискурс, к которому могут быть отнесены телевизионные новостные информационные программы, такие, как интервью, репортажи, сообщения.

Телевизионный дискурс характеризуется использованием достоверных фактов, событий и значимой информации, имеет отличительные черты во всех аспектах языка. К числу основных особенностей телевизионного дискурса относятся отношения между статусом и ролью, влияние на сознание слушателя, объективная оценка действительности, использование невербальных средств коммуникации и различных стилей общения. Для повышения выразительности ведущие новостей и репортеры часто используют в своей речи заимствования, в том числе онимы, эмоциональную лексику, метафоры, сравнения, гиперболы, цитаты.

Телевизионный дискурс направлен на информирование населения о событиях действительности, он не может существовать без иноязычных онимов, которые обеспечивают достоверность сообщаемой информации, доказывают ее актуальность и значимость. Онимы иноязычного происхождения вносят аутентичность, и из-за этого мало кто знает, как же их следует произносить, в особенности, если языковой фонетический строй языка-донора и языка-реципиента не совпадают. Помимо этого существует проблема в выборе верного приема передачи акустического образа онимов при их заимствовании из других языков.

Онимы из родного и иностранного языков активно используются как средство обеспечения достоверности, актуальности и правдивости представляемой информации. Наиболее частотными из них являются антропонимы и топонимы, занимающие 52 % и 28 % всех онимов, представленных во французском телевизионном дискурсе. Во французском телевизионном

дискурсе преобладают английские и нидерландские антропонимы и топонимы, что обусловлено устойчивыми культурными и политическими связями Франции с Великобританией, США и Бельгией.

В телевизионном дискурсе различают 4 основных способа передачи онимов иностранного происхождения: транскрипция, транспозиция, транслитерация, калькирование. Основным способом передачи антропонимов и топонимов во французском теледискурсе является транскрипция, при которой звучание иностранного имени передается средствами языка-реципиента. Прием транскрибирования иноязычных антропонимов и топонимов, занимающий 84 % от всех существующих, решает сложные задачи поиска взаимных соответствий при отсутствии сходных звуков в языках-донорах и языках-реципиентах.

Французская фонологическая система, влияя на внешний облик иноязычного антропонима и топонима, обусловливает проявление общих транскрипционных тенденций. Независимо от языка-донора, во французском телевизионном дискурсе антропонимы и топонимы подвержены различным произносительным видоизменениям. В 98 % случаев наблюдается перенос ударения на последний слог, примером может послужить топоним *Arizona* [aʁizɔ´na]. Акцентуация в 2 % случаев может смещаться не на последний слог, но этих данных слишком мало, чтобы делать количественные выводы.

В подавляющем большинстве при произнесении антропонимов и топонимов наблюдается монофтонгизация дифтонгов, например, *Obama* [oʊˈbɑːmə] → [ɔba´ma]. Это происходит из-за того, что французскому языку совершенно не свойственны дифтонги и трифтонги.

Наблюдается систематическое выпадение глоттального согласного звука [h] в антропонимах и топонимах, которые произносятся с этим звуком в языках-донорах, например, Harvey [aʁ´vɛ], а также происходит постоянная замена звонкой альвеолярной согласной [ɹ] или звонкой альвеолярной щелевой согласной [r] на звонкую увулярную фрикативную согласную [ʁ], которая является привычной для языка-реципиента, например, *Be**r**nie Sande**r**s* [bɛʁni sɑ̃´dœːʁs].

Тенденция к замене гласных и согласных языка-донора на привычные для языка-реципиента звуки не является универсальной: в консонантной системе наблюдается регулярное сохранение аффрикат, которых нет во французской фонологической системе. Так, глухой заальвеолярный аффрикат [tʃ] (***Ch**ild Focus* [tʃailt fɔ´kys]), а также его звонкий аналог [dʒ] (***J**ames Bond* [dʒams ´bɔnd]) сохраняют свое звучание в 45 случаях из 48. Этот факт можно легко объяснить тем, что эти имена знакомы франкоязычным говорящим.

В вокалической системе только половина слогов типа ротовой гласный + носовой согласный подвергается назализации. Кроме того, иноязычные топонимы и антропонимы могут и вовсе сохранить такое же звучание,как в

языке-доноре, что используется дикторами в качестве стилистического приема, обеспечивая аутентичный колорит как данным видам онимов, так и тексту, в котором он употреблен.

В случае возникновения противоречий между звучанием антропонима или топонима в языке-доноре и возможностями его передачи французскими звуками разрешающим фактором выступает орфография. Так, например, в консонантизме при произнесении английских межзубных звуков [θ] (*Elizabe**th** II*), **[ð] (***Sou**th**ampton*) используется произнесение чистого звука [t], который является неназальным, взрывным, зубным звонким согласным и [z], который, в свою очередь, неносовой, фрикативный, зубной звонкий согласный соответственно. В данном случае антропонимы и топонимы произносятся в соответствии с существующими во французском языке правилами чтения. В вокализме орфография влияет следующим образом: буква *a* произносится как [a], буквосочетание *aa* имеет произношение [a:], буквосочетание *ai* произносится как [ɛ], буква *e* имеет вариации [ɛ] и [ə], буква *i* произносится как [i], буква *o* имеет вариации [o] или [ɔ], буквосочетание *ol* произносится как [ɔl], буквосочетание *ou(r)* имеет произношение [u(ʁ)], и произношение буквосочетания *ae* варьируется от [œ] к [aɛ].

М. Л. Волков, Г. Л. Руденя

ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ВО ФРАНЦУЗСКИХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Во французской культуре гастрономия занимает важное место и привлекает внимание как туристов, так и средств массовой информации. Французская гастрономия известна во всем мире своей изысканностью и многообразием. Она считается одной из самых богатых и разносторонних в мире. Это важный экономический сектор Франции, представляющий ключевой аспект туристической деятельности. В связи с этим несомненную значимость для развития данного сектора имеет феномен гастрономического дискурса как формы коммуникации, целью которой является передача информации о пище, кулинарии и связанных с ними культурных символах. Французские средства массовой информации, как в традиционном, так и в онлайн-режиме, играют важную роль в популяризации французской гастрономии и распространении информации о ней среди широкой публики, что определяет важность исследования различных лингвистических стратегий в гастрономическом дискурсе.

Одной из основных стратегий гастрономического дискурса во французских средствах массовой информации является использование перечисления описательных прилагательных и эпитетов, которые создают образ блюда и вызывают эмоциональную реакцию у читателей. Использование таких прилагательных и эпитетов является важным элементом дискурса, так как они помогают создать связь между читателем и блюдом, заинтересовать и

привлечь внимание читателя к конкретному блюду или кухне в целом. Как показывает фактический материал, для описания блюд употребляются эпитеты, которые наиболее образно их представляют читателю: *Briochée, fourrée à la vanille, en version salée…*

Частым способом удивить воображение потребителя служат многочисленные метафоры и сравнения, гиперболизирующие значение того либо иного качества блюда: *tellement **léger** qu'on l'appelle « **nuage** »*; *salade verte bien **fraîche** et **croquante***; *un plat qui **fond** dans la bouche, une sauce qui **réveille** les papilles*.

Кроме того, в гастрономическом дискурсе можно заметить и определенные синтаксические особенности в оформлении предложения. Одним из таких приемов является антиципация – грамматическая особенность построения предложений, когда сначала идут цепочки однородных слов, а затем уже описываемое слово. Такой прием позволяет усилить связь между читателем и описываемым блюдом, создать нужное напряжение и увеличить эмоциональный эффект текста. Вкупе с другими приведенными техниками, такими, как использование эпитетов и прилагательных, антиципация может значительно увеличить желание попробовать блюдо и ощутить его вкус и аромат: *de Paris à Bruxelles, en passant par Lille, incontournable du goûter, la célèbre pâtisserie puise sa force dans sa diversité* (Le Monde).

При описании блюд французской кухни средства массовой информации прибегают к употреблению культурных или исторических терминов: *traditionnel, régional, authentique, original, innovant, fusion*. Эти гастрономические термины призваны создать своеобразный контекст вокруг блюда, подчеркнуть его географическую либо временную и историческую принадлежность и связать его с определенной идентичностью или ценностью. Например, использование термина *régional* для описания блюда подчеркивает его связь с определенным регионом и традициями, что способно увеличить его привлекательность для читателя. А термин *traditionnel* ассоциирует блюдо с идеей уютности и традиционной кухни, что также повышает его гастрономическую привлекательность.

Одной из весьма интересных тенденций является создание неологизмов и заимствований из других языков для названия блюд, ингредиентов или кулинарных направлений. На исторически богатую французскую гастрономию оказывают влияние различные культуры, что отражается в использовании иностранных слов и названий блюд, создает атмосферу причастности к другой культуре и открывает новые горизонты для аудитории. Этот прием используется для того, чтобы выделить блюдо, напиток или ингредиент среди других и подчеркнуть его экзотичность или редкость. Так, например, появляется слово *le cronut – la fusion entre un croissant et un donut* (L'Expresse).

Развитие Интернета увеличивает значимость и роль средств массовой информации в режиме онлайн, что является причиной для создания новых трендов в гастрономическом дискурсе. Один из наиболее заметных – метод

написания статей, при котором в качестве дополнительного подтверждения вкусовых достоинств блюд приводятся цитаты пользователей в социальных сетях, таких, как Twitter, Instagram и других. Как видим, ссылки на социальные сети становятся дополнительным инструментом убеждения, который помогает усилить эмоциональную связь между читателем и блюдом. *«Ça a l'air **délicieux**», «Je vais essayer», «Ça a l'air **fantastique** !»* – пишут пользователи в Twitter про рецепт пирога со шпинатом и тем самым в очередной раз убеждают читателя попробовать его.

Гастрономический дискурс обращается и к мнению профессионалов: шеф-поваров, редакторов журналов, критиков и других экспертов. Такие авторитетные сообщения помогают формировать общественное мнение о гастрономической сфере и становятся важным элементом влияния на выбор блюд и места для их употребления. *La recette **ultra-gourmande** de cookies aux deux chocolats signée **Cyril Lignac*** (Le Figaro).

Сам журналист зачастую также высказывает свое мнение и поэтому прибегает к использованию императивных форм глаголов, что придает тексту активности, подчеркивает важность и убеждает читателя последовать советам, предлагаемым журналистом: ***essayez** cette recette, **ne manquez pas** votre chance.*

Следует отметить, что каждую статью журналист завершает пожеланием приятного аппетита (*Bon appétit!*), тем самым еще раз призывая приготовить либо попробовать данное блюдо.

Как показывает фактический материал, в гастрономическом дискурсе применяется широкий спектр стратегий, направленных на привлечение внимания аудитории и создание эмоциональной связи с предлагаемыми продуктами. Тактика использования эпитетов является одной из наиболее действенных, поскольку позволяет эмоционально воздействовать на аудиторию, вызвать ее интерес и желание попробовать предлагаемые блюда.

Гастрономический дискурс играет значимую роль в нашей жизни, отражает наши вкусовые предпочтения, культурные традиции и позволяет нам наслаждаться разнообразием кулинарных изысков. Он является неотъемлемой частью культуры, национального единства и идентичности народов, а также позволяет нам исследовать и открывать новые гастрономические горизонты.

Д. В. Журавлева, Г. Л. Руденя

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КРАСОТЫ ВО ФРАНЦУЗСКИХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Красота является сложным и многогранным понятием, которое зависит от культурных, социальных и исторических факторов. В своей работе «Красота и культура» итальянский ученый и философ Умберто Эко рассматривает красоту как одну из важнейших категорий культуры, отношение

человека к которой меняется на протяжении разных исторических эпох. Красота играет важную роль в социальной жизни, определяет стандарты привлекательности и их восприятие обществом. В контексте французского общества, известного своей приверженностью к эстетике и моде, исследование коммуникативного пространства красоты представляется особенно актуальным.

Материалом исследования служат статьи, взятые из журналов Vogue France, Elle France, Marie Claire, L'Officiel Paris и газет Le Monde и Le Figaro. В связи с востребованностью темы газета Le Monde создает тематический блок *Le Goût du Monde*, в котором выделяет рубрику *Beauté,* а также отдельные подрубрики, названия которых свидетельствуют о расставлении акцентов и выделении приоритетов (*Parfum, Maquillage, Soins, Cheveux*).

Как показывает фактический материал, медийное пространство акцентирует внимание на привлекательных внешних данных, элегантности, стиле и ухоженности как основных критериях красоты, которые могут быть преимуществом в жизни, ибо способны облегчить профессиональный рост и социальный статус:

La beauté vous ***avantage****-t-elle vraiment dans la vie ?*

Des traits avenants ***facilitent la réussite professionnelle*** *ou* ***sociale.***

Даже если красота *относительна* и по-разному понимается на протяжении различных исторических периодов, наличие привлекательных внешних данных, элегантности и ухоженности как атрибутов красоты несомненно оказывает влияние на организацию и обустройство жизненного пространства:

Si la beauté est ***relative****, et varie selon les époques, le fait d'en posséder les attributs* ***change incontestablement la vie****.*

La beauté donnerait-elle accès à une ***montée en gamme existentielle*** *?*

La ***véritable*** *beauté ne vient-elle pas du cœur ?*

Следует обратить внимание на то, что средствами массовой информации поддерживается эталон *настоящей красоты* (*la* ***véritable beauté*** *ne vient-elle pas du cœur?*), *естественной красоты и здорового образа жизни*.

С интересом можно наблюдать за тем, как средства массовой информации при выстраивании коммуникативного пространства красоты и построении новостных сообщений деликатно сочетают ее утилитарную, эстетическую составляющую и ее социальную значимость. В более широком представлении красота распространяется за пределы привлекательных внешних данных, например, на жилое пространство, и реализуется посредством таких атрибутов красоты интерьера, как предметы декора, позволяющие смоделировать *дух дома* как жилого пространства:

Des pots en céramique, du papier peint, des assiettes, et, bien sûr, des bougeoirs… La directrice marketing et création produit de Diptyque, haut lieu de la bougie parfumée, a imaginé une déclinaison art de vivre à 360° degrés de ***l'esprit maison****.*

Запах как атрибут красоты представляется как богатый витаминами сок и ассоциируется с благополучием:

Une cologne comme un jus vitaminé.

*A quoi peut bien ressembler **l'odeur du bien-être** ?*

***Plus qu'un parfum**, Pacific Chill est un moment de **détente** avec vue sur l'océan Pacifique.*

Как показывает материал исследования, современная индустрия производства продуктов по уходу демонстрирует возвращение к *естественной (природной) красоте (un retour en beauté naturelle avec l'ambition d'offrir une ligne de produits toujours plus respectueuse de la planète),* содействуя появлению новых брендов, ответственно подходящих к природе и окружающей среде:

En 2019, l'ancienne styliste lançait son label de soins écoresponsables.

L'expertise du chef Thierry Marx au service d'une cosmétique écologique.

В медийном пространстве вопрос ответственного подхода к красоте зачастую звучит как слоган:

Produits solides, zéro déchet...

Allier beauté et environnement.

Le minimalisme passe crème.

Либо принимает форму вопроса:

Vous voulez réduire votre impact sur la planète ?

Наблюдается рост тенденции упрощения рутины косметического ухода, что представляется полезным для кожи, для окружающей среды и выгодным с точки зрения финансовой составляющей. Именно эта тенденция может стать источником истинного глубинного удовлетворения, проявляющегося в возврате к самому главному и существенному:

*Tendance montante, la **simplification** des routines cosmétiques n'est pas seulement **profitable à la peau**, à la **planète** et aux **finances**. Elle peut être source d'une **profonde satisfaction**, celle du retour à **l'essentiel**.*

Главное свойство «упрощенной» красоты выражается с помощью прилагательного ***essentiel***, которое подвергается переосмыслению. Поскольку во время пандемии и изоляции на повестку дня вышел вопрос, ставший главным для каждого: «Имеет ли смысл накапливать предметы потребительского обихода?» (*Accumuler des objets de consommation a-t-il un **sens*** ?).

Индустрия красоты все больше основывается на достижениях в области научных исследований, где «чистая красота» (***la «clean beauty »)*** развивается, заботясь о *натуральности* (*le souci du **tout-naturel***). Период пандемии выявил эту одержимость натуральным и определил новые императивы *безопасной* и *здоровой* красоты, опираясь на переоценку мнений экспертного сообщества индустрии красоты.

Clean становится наиболее употребимым, пребывает у всех на слуху и звучит у всех на устах настолько часто, что понятие *чистоты* становится безграничным:

*A tel point que cette notion de « **propre** », qui n'est encadrée par aucune charte légale, est devenue un vaste **fourre-tout**.*

Поначалу тенденция *clean* позиционирует себя продвижением натурального, природного и естественнного, создавая черные списки ингредиентов, куда включены парабены, силиконы, продукты нефтепереработки, рассматриваемые как вредные для кожи и здоровья. Это подвигло некоторые бренды сместить информационный акцент с «*содержит …/с …*» на «*без…/не содержит*…». Другие торговые марки, заинтересованные в длительном развитии, например *Tata Harper* или *Caudalie*, переосмысляют понятия *écologique* и *clean* и приходят к идее создания продуктов красоты, уважительно относящихся **и** к человеку, **и** к окружающей среде.

Пандемия коронавируса усиливает влечение к идее *clean,* переориентирует ее к идее еще более выраженной безопасности *le nouveau "clean",* смещает локус внимания на научно-исследовательскую составляющую марки, клинические испытания и дальнейшие долгосрочные перспективы. Как видим, современная красота может быть охарактеризована как красота природная (naturelle), естественная/простая (simple), чистая (propre, clean), упрощенная/сведенная к необходимому минимуму (minimale, simplifiée), научно обоснованная (scientifique), где наука современных достижений продолжает традиции науки прошлого и моделирует науку будущего.

Г. А. Змудяк, Д. Захарова

ФРАНЦУЗСКИЙ ГАЗЕТНЫЙ ЗАГОЛОВОК: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Заголовок – это название произведения, статьи; краткое предложение, отражающее тематику и основную идею документа и направленное на выделение текста среди других текстов, а также привлечение внимания и интереса к его содержанию. Он часто воспринимается как отдельный текст, так как, будучи элементом основного текста, обладает рядом уникальных характеристик и функций. Газетный заголовок является предметом интереса и изучения лингвистов, так как рассматривается с разных точек зрения и аспектов. Газетный заголовок отличается от заголовков художественных произведений: он играет роль мотиватора, то есть побуждает человека к прочтению статьи, дает информацию, достаточную для принятия решения об ознакомлении с текстом.

Многообразие видов заголовков обусловливается широким кругом используемых приемов и выполняемыми функциями. К основным функциям относятся: графически-выделительная, номинативная, рекламная, информативная, оценочно-экспрессивная, интегративная. В зависимости от цели автора и языковых средств, которые он использует, в заголовке преобладает та или иная функция.

За последние десятилетия было изобретено большое количество технологий создания газетных заголовков. Некоторые из них, такие, как вопрос, решение проблемы, тайны и интриги, сенсации, внушение страха,

цифры, – основаны на психосоматических особенностях человека. Другие, например, синтаксическая и лексико-фразеологическая актуализация, базируются только на лингвистических особенностях, способных влиять на мысленный процесс читателя и его восприятие информации.

Интерес для лингвистов представляют заголовки второго типа: широкое употребление языковых приемов, разнообразных синтаксических структур, особой лексики или стилистических фигур позволяет создать уникальную фразу, производящую именно тот эффект, который запла-нировал автор.

Заголовки французских печатных изданий характеризуются разнообразными синтаксическими структурами. Среди них преобладают односоставные номинативные и двусоставные распространенные предложения. Анализ разных типов письменных СМИ показывает, что в печатных изданиях используются более краткие фразы, односоставные, в то время, как авторы интернет-прессы допускают употребление длинных конструкций, распространенных предложений с несколькими второстепенными членами. Использование разных по цели высказывания предложений позволяет автору выбирать способ влияния на читателя. Предпочтение отдается повествовательным предложениям, которые позволяют в разнообразной форме передать основную информацию, создать интригу или вовлечь в повествование. Наличие вопросительных предложений также не является редкостью. Главные цели, которые преследует автор при их использовании, – вызвать любопытство и интерес, побудить читателя поразмышлять над представленной темой и показать интерес статьи для аудитории. Для создания эффективного заголовка авторы печатных статей используют такие языковые средства, как синтаксическая актуализация, а именно эллипс и сегментация. Она выражается в достижении коммуникативной цели методом трансформаций синтаксической структуры заголовка. Синтаксическая актуализация позволяет расставить акценты и выделять наиболее важную информацию, а также преобразовать сложное и нагруженное информацией предложение таким образом, чтобы оно стало простым для восприятия и понимания. Среди газетных заголовков сегментация чаще встречается в интернет-изданиях, а эллипс – в печатных. Наличие в заголовке статьи цитации и разговорной речи обусловлено тем фактом, что читатели склонны доверять таким же людям, как и они. Это значит, что синтаксис разговорной речи предоставляет автору возможность говорить на языке аудитории и вызывать доверие.

Правильный подбор лексических единиц помогает автору привлекать внимание целевой аудитории и воздействовать именно на тех читателей, кому статья будет интересна и полезна. В зависимости от того, какой эффект желательно произвести (проинформировать о чем-то, вызвать любопытство или сильные эмоции), он отдает предпочтение общеупотребительной или же более узкой лексике, такой, как аббревиатуры, заимствования или неологизмы. Аббревиация – не часто встречающийся элемент лексики, используемый авторами статей. Однако ее употребление обусловлено целями, а именно:

привлечь внимание конкретной аудитории, которая знакома с их значением, и сократить длину заголовка. Заимствования, лексика других языков, часто встречаются в заголовках статей, где рассказывается о событиях или реалиях других стран. Они позволяют создать атмосферу погружения в страну, о которой пойдет речь, и не искаженно передать ее реалии. Неологизмы встречаются в заголовках статей, где освещаются актуальные события. Такие лексические единицы выделяются, так как они вызывают любопытство у читателей, с ними еще не знакомых, а также привлекают тех, кто уже об этом слышал, так как для них это слово все еще ново и необычно.

В условиях высокой конкуренции среди публицистических изданий авторы статей прибегают ко всевозможным лингвистическим приемам и трансформациям, чтобы сделать заголовок их статьи выделяющимся и зачастую интригующим, что позволит вызвать интерес у потенциальной аудитории. В большинстве заголовков-прагмем, направленных на привлечение внимания, широко употребляются различные стилистические приемы. Например метафора, сравнение, персонификация, метонимия и другие. Такой распространенной стилистической единицей, как метафора, журналист влияет на мнение читателей ещё до прочтения статьи. Авторы прибегают к употреблению персонификации с целью создания у читателей более яркого, живого образа и акцентирования внимания на определенном действии или событии. Кроме того, этот прием придает заголовку выразительность. Использование метонимии позволяет авторам статей сократить объем заголовка, при этом сохраняя в полной мере его суть, а также стимулировать мысленную активность читателей, побуждая их к выявлению логических и ассоциативных связей. Сравнение как стилистический троп встречается довольно часто, побуждая читателей по-другому взглянуть на привычные вещи и обращая их внимание на схожесть некоторых признаков сравниваемых в заголовке понятий.

Умелое оперирование авторами газетных статей лингвистическими средствами при создании заголовка позволяет сделать его уникальным, выделяющимся и запоминающимся. Однако для усиления эффекта, производимого на аудиторию, введения в конкретную, более узкую тему, при этом привлекая большее число читателей, авторы прибегают к социокультурному компоненту. Современный язык печатной прессы наполнен отсылками к элементам мировой культуры. Среди самых популярных сфер, на которые ссылаются журналисты, можно отметить литературу и кинематограф (переосмысление названий произведений, упоминание героев, цитирование строк или реплик персонажей), мифологию (использование имен собственных, мифических событий или названий обрядов), исторические события, единицы современной культуры или реалий.

Газетные заголовки полифункциональны, и в зависимости от преобладания в нем той или иной функции они подразделяются на заголовки-информемы и заголовки-прагмемы. Главная цель использования заголовка-

информемы – донести до читателя основную информацию, изложенную в последствии в основном тексте статьи. Для достижения максимальной ясности в процессе передачи информации авторы используют общеупотребительную лексику, довольно простые синтаксические структуры, например, простые распространенные предложения, в некоторых случаях для выделения главной информации употребляют сегментированные конструкции. В заголовках-информемах редко используются стилистические тропы. Заголовки-прагмемы более необычные, так как их главная цель – любым способом привлечь внимание потенциального читателя, побудить к размышлениям или какому-либо действию. При этом в них не всегда содержится информация, прямо относящаяся к изложенным в статье фактам. Заголовки-прагмемы характеризуются широким употреблением различных стилистических приемов, отсылками к единицам культуры, использованием синтаксиса, выходящего за рамки общепринятых правил грамматики, средств синтаксической актуализации предложения и специальной лексики, например, неологизмов и заимствований. Заголовки-прагмемы преобладают среди заголовков печатных изданий, так как являются более ориентированными на читателя и характеризуются большим количеством лингвистических особенностей.

И. Г. Лебедева

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ АДЕКВАТНОЙ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ИНГЕРЕНТНОГО СОСТАВА ФРАНЦУЗСКОГО СЛОГА У БЕЛОРУСОВ

Порождение ненормативной речи, внешне проявляющееся в артикуляторных искажениях, является, как правило, следствием недостаточно сформированной индивидуальной фонетической системы, включающей артикуляторный и перцептивный компоненты. Ранее считалось, что перцептивная база влияет на формирование артикуляционной базы. Однако последние исследования показывают, что перцептивная база может оказывать и положительное, и отрицательное воздействие на развитие артикуляции. С одной стороны, она помогает корректировать произносительные навыки, с другой стороны, недостаточно развитая перцептивная база может замедлить процесс речепроизводства, особенно когда нарушаются последовательные этапы в артикуляционной программе. В результате возникают замены звуков, которые нарушают орфофонические нормы и препятствуют развитию фонетической системы.

Несовершенная перцептивно-артикуляционная база языка проявляется как при изучении родного языка, так и иностранного. При изучении иностранного языка сформированные механизмы родного языка влияют на восприятие и производство речи на иностранном языке. Это приводит к артикуляционным трудностям при произношении и понимании текста на

иностранном языке. Поскольку слог является минимальной единицей восприятия и артикуляции речи, можно предположить, что при изучении иностранного языка слог становится первичной единицей, которая отражает несовершенство перцептивно-артикуляционной базы индивида.

В случае французского языка слог на уровне восприятия отражает сформированность перцептивно-артикуляционной базы языка и проявляется в следующих особенностях.

1. Консонантный компонент подвергается ошибочной идентификации, такой, как выпадение, вставка, изменения назальности и степени участия голоса. В вокалическом компоненте также происходят перцептивные изменения, такие, как выпадение, вставка, искажаются назальность, огубленность, подъем и ряд.

2. Одной из причин ошибочной идентификации смысловых единиц во французском иностранном языке является несовпадение длительности слоговых интервалов между родным и иностранным языками, которые необходимы для правильного восприятия и производства ингерентного состава слога.

Адекватная длительность ингерентного состава слога во французском языке у белорусов оказывается связанной с различными перцептивными интерпретациями в зависимости от положения слога. Ударный слог, воспринимаемый испытуемыми, увеличивает свою длительность за счет вставок согласных и гласных, вокализацию сонантов со вставкой дополнительного гласного, назализацию ротовых гласных, субституцию переднеязычных гласных исторически долгим заднеязычным [о], деназализацию носовых согласных, замену звонких согласных глухими, смычных – щелевыми перцептивными вариантами.

Предударный слог, напротив, уменьшает свою длительность, что отражается в выпадении гласных и согласных звуковых сегментов и замене звонких согласных сонорными, глухих – звонкими и сонорными перцептивными вариантами, вокализацией сонантов, сопровождающейся выпадением слогообразующего гласного, деназализациями носовых гласных, делабиализациями гласных, заменами исторически долгого заднеязычного [о] переднеязычными перцептивными вариантами.

3. Консонантный компонент французского слога обнаруживает в восприятии опережающее развитие. Его становление происходит через последовательную нормализацию идентификаций по признакам назальности – вставки – выпадения – степени участия голоса. В наивысшей степени проблемной на протяжении всей эволюции слога является идентификация перечисленных признаков у переднеязычных согласных.

Становление вокалического компонента французского слога сопровождается поступательным сокращением перцептивных недодифференциаций по признакам вставки – выпадения – назальности – огубленности и подъема.

Дифференциальный признак назальности гласных обладает максимальным эволютивным потенциалом. При том, что исходно половина носовых гласных попадает в категорию абсолютно неидентифицируемых в начальном тесте, в тесте, завершающем эксперимент, перцептивное выпадение носовых гласных, назализация ротовых и деназализация носовых устранены практически полностью.

Становление признака переднего ряда гласных оказывается наиболее уязвимым и ограничивает развитие других дифференциальных признаков слога.

4. Положительная эволюция восприятия французского слога у белорусов обусловлена ролью ритмического фактора, который важен в процессе формирования слоговой структуры. Исходно ритм корригируется путем устранения вставочных и выпадающих звуков из перцептивного поля испытуемых. Далее наблюдается постепенное сокращение количества недодифференцированных ими признаков в слоге. При этом максимальным эволютивным потенциалом обладают ритмически выделенные слоги акцентных единиц. В позиции ритмической невыделенности слог задерживается в своем перцептивном развитии, что подтверждается бóльшим числом неадекватно идентифицированных признаков его консонантного и вокалического компонентов.

В заключение можно сделать следующие выводы

1. Формирование адекватной длительности ингерентного состава французского слога у белорусов является сложным процессом, связанным с перцептивными интерпретациями и зависит от положения слога (ударный или предударный).

2. Восприятие слога на уровне консонантного компонента проявляет опережающее развитие, проходя последовательные этапы нормализации и идентификации признаков, таких, как назальность, вставки, выпадения и степень участия голоса. Однако переднеязычные согласные оказываются наиболее проблемными для идентификации.

3. Восприятие слога на уровне вокалического компонента сопровождается сокращением перцептивных недодифференциаций по признакам вставки, выпадения, назальности, огубленности и подъема. Развитие признака назальности гласных обладает наибольшим эволютивным потенциалом, приводя к устранению перцептивного выпадения носовых гласных, назализации ротовых гласных и деназализации носовых согласных. Становление переднего ряда гласных оказывает сдерживающее влияние на развитие других дифференциальных признаков слога.

4. Ритмический фактор играет важную роль в позитивной эволюции восприятия слога. Ритмически выделенные слоги акцентной единицы обладают наиболее динамичным становлением дифференциальных признаков. В позиции ритмической невыделенности наблюдается замедление развития слога.

Н. И. Манько, С. С. Сарвилина

ГРАММАТИКА И КОММУНИКАЦИЯ

Современная лингвистическая парадигма строится на антропоцентризме: языковые явления исследуются с позиции говорящего субъекта и его потребности выразить свою мысль адекватно конкретной речевой ситуации. В учебном процессе антропоцентрическая парадигма реализуется прежде всего в процессе преподавания модуля «Коммуникативная грамматика первого иностранного языка». Целью изучения модуля является формирование системного представления об основных понятиях и закономерностях грамматического строя иностранного языка с учетом его литературной нормы и узуальных особенностей, а также языковой компетенции для осуществления успешной деятельности специалиста по межкультурным коммуникациям в устной и письменной форме.

Первостепенными задачами изучения модуля «Коммуникативная грамматика первого иностранного языка (французский язык)» являются:

- формирование теоретических и практических знаний о грамматическом строе как составной части системы изучаемого иностранного языка;
- формирование навыков дифференцированного использования грамматических средств в различных стилях и жанрах устной и письменной коммуникации;
- развитие умений использования грамматических единиц и структур в зависимости от целей коммуникации и коммуникативного намерения говорящего в соответствии с нормами языка.

Реализация поставленной цели и задач предполагает использование на учебных занятиях фонда оценочных средств, которые способствуют формированию языковой компетенции: типовые задания (устные, письменные, ситуационные, групповые, парные, индивидуальные), тестовые задания аналитического характера, монологические высказывания по заданной коммуникативной ситуации, ролевая игра, эссе и др. Иными словами, перед преподавателем стоит задача создать условия для превращения обучения в процесс общения. Напомним самые важные параметры общения: взаимоотношения и взаимодействие собеседников, содержательная основа общения, система речевых средств и грамматических моделей, усвоение которой обеспечит коммуникативную деятельность в ситуации общении.

Объектом настоящего исследования становится моделирование коммуникативной ситуации на французском языке в рамках учебной дисциплины «Коммуникативная грамматика I», изучаемой в III семестре. Согласно учебной программе в III семестре в содержании учебной дисциплины предусмотрено изучение следующих разделов: «Имя существительное», «Имя прилагательное и наречие. Ситуативное употребление, идиомы и

клише. Имя числительное», «Глагол». Исходя из отведенного количества часов и коммуникативного потенциала трех перечисленных выше разделов, предлагаемые обучающимся коммуникативные ситуации направлены преимущественно на развитие умений использовать глагол адекватно речевой ситуации: в изъявительном, сослагательном, повелительном или условном наклонении. При представлении обучающимся коммуникативной ситуации преподаватель оценивает грамматическую правильность речи, развернутость монологического высказывания, наличие вступления и заключения, соответствие монологического высказывания заданным условиям.

При моделировании коммуникативной ситуации необходимо учитывать, что общение должно быть естественным и максимально приближенным к реальной ситуации действительности:

(1) *Vous êtes arrivé(e) en retard à l'Université. Expliquez à votre professeur les raisons de votre retard* 'Вы опоздали в университет. Расскажите преподавателю о причинах опоздания';

(2) *Vous avez dîné dans un restaurant dont vous vantez les mérites à votre ami(e) (cuisine, service, intérieur, localisation, etc)* 'Вы поужинали в ресторане и рассказываете другу о том, что вам понравилось (кухня, сервис, интерьер, расположение и т. д.)'.

При этом содержание коммуникативных ситуаций должно быть связано с содержанием тем, которые изучены или изучаются на занятиях по практике устной и письменной речи: «Учеба в университете», «Профессии», «Путешествия», «Спорт» и др. Также необходимо сделать привлекательным содержание разговора. Анализ результатов практической деятельности показывает, что наибольший интерес вызывают коммуникативные ситуации, которые затрагивают эмоции обучающихся и стимулируют их на выражение своей точки зрения:

(3) *Votre ami(e) a toujours rêvé d'être acteur / actrice et on lui propose un rôle dans un film. Il est heureux / heureuse mais vous le / la mettez en garde sur les difficultés du métier* 'Ваш друг / подруга всегда мечтал(а) играть в кино и вдруг ему / ей предложили роль в фильме. Он(а) счастлив(а), но вы его / ее предупреждаете о трудностях этой профессии';

(4) *Vous rentrez de voyage et écrivez votre carnet de voyage dans lequel vous parlez des lieux et des gens, vous racontez ce que vous avez fait et vous exprimez vos sentiments (joie, étonnement, déception, etc)* 'Вы возвращаетесь из поездки и записываете в путевой дневник, какие места вы посетили, с кем познакомились, чем занимались и какие эмоции испытали (радость, удивление, разочарование и т. д.)';

(5) *Parlez de votre parcours universitaire. En êtes-vous satisfait(e) ? Qu'est-ce que vous aimeriez faire d'autre (cours, loisirs, amis, etc) ? Quels sont vos projets d'avenir ?* 'Расскажите о своей учебе в университете. Вы ею довольны? Чем еще вы бы хотели заниматься (учебные дисциплины, развлечения, встречи с друзьями и т. д.)? Какие у вас планы на будущее?'.

Таким образом, использование широкого спектра тренировочных, условно-речевых и речевых упражнений в целях закрепления и автоматизации структур, постановка коммуникативных задач, которые связаны с личностью обучающихся и активизируют их творческие способности, обогащают практику преподавания модуля «Коммуникативная грамматика первого иностранного языка» и позволяют сделать занятия более эффективными и мотивирующими для студентов. Успешное использование обучающимися знаний, навыков и умений зависит от того, насколько условия обучения приближены к тем условиям, в которых эти знания, навыки и умения будут использованы.

Круглый стол
«ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ»

Е. А. Акуленко, В. В. Леонтьева

ЦУНАМИ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ: О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ЭКЗОТИЗМА В ЧУЖОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

История жизни слова в лексико-семантической системе языка всегда интересна своей непредсказуемостью. Существование иноязычной лексемы в рамках коммуникативного пространства языка-реципиента осложняется необходимостью пройти процедуру «освоения». Экзотизм как номинация из другой жизни редко проходит данную процедуру до конца и становится полноправным, функционально нагруженным членом языковой системы. Японизм *цунами* – одна из немногих лексем японского происхождения, которые отмечены в современных словарях русского литературного языка (по данным русских лексикографических источников, на сегодняшний день кодифицировано всего 70 таковых единиц).

Цунами (из яп. *Tsunami* – цунами) – результат соединения двух японских иероглифов со значениями ‘гавань’ и ‘волна’. Еще в 70-х гг. XX в. словари русского языка такой единицы не содержали, однако с 90-х гг. она неизменно присутствует в общих и специальных лексикографических источниках со значением ‘гигантские волны, возникающие на поверхности океана в результате сильных подводных землетрясений’ с небольшими вариациями: *Мощная* ***цунами*** *обрушилась на берег* (Словарь Л. М. Баш, 2005).

Лишь в Толковом словаре иностранных слов Л. П. Крысина (1998) отмечено еще одно значение лексемы *цунами* с пометой *перен.* ‘что-либо сильное, энергичное, мощное, яркое’: *Бывало и настоящее* ***цунами*** *гастролей* (А. Е. Бовин. Пять лет среди евреев и мидовцев, или Израиль из окна российского посольства, 1999).

Фонетический облик слова и его грамматические характеристики, в частности несклоняемость, вариативность рода (м., ж., ср.) и даже числа (ед. ч. и мн. ч.), выдают в нем чужака: *Если же астероид упадет в океан, то в тысяче километров от места столкновения образуются* ***цунами*** *высотой в 25 метров* (До конца света – 878 лет // Vesti.ru, 2002.04); ***Цунами*** *был такой силы, что достиг восточного побережья Африки — это 6 тысяч километров от эпицентра* (Бедствие глобального масштаба // Vesti.ru, 2004.12); ***Цунами*** *смыло деревни и пляжные курорты сразу в семи странах, омываемых северо-восточной частью Индийского океана* (Э. Гущин. Смерть на курорте // Труд- 7, 2004.12) и т. д. Парадоксальное многообразие неизменяемости закономерно превращается в неизменность многообразия,

поскольку в современных лексикографических источниках японизм получает неединообразную кодификацию, предпочтение отдается разным вариантам: ***цунами***, нескл., ср. / неизм., ж. и ср. / мн., нескл.

Первичное лексическое значение единицы также не предполагает особой функциональной «нагруженности» в силу объективных причин – денотативных ограничений. Однако способность слова образовывать сравнительные обороты и конструкции, выступать объектом сравнения, мерилом, «прецедентным» денотатом, обращение к которому предполагает облегчение, а не осложнение понимания текста, свидетельствует о «пересечении» данной лексической единицей границ периферийного пласта лексики, который не вполне востребован коммуникантами: *Вместе с ненастьем и холодами обрушиваются на нас, словно* ***цунами****, острые респираторно-вирусные инфекции, среди которых отдельным айсбергом выплывает грипп* (Большой сюрприз для вирусов // Труд-7, 2000.12); *С этого момента победное шествие бикини по миру напоминало* ***цунами*** (А. Ширяев. Бомбист // lenta.ru, 2019.08); *Пестрый кубик Рубика грозным* ***цунами*** *накатил на весь мир, вызвал массу психических расстройств от неудачных попыток добиться равномерного распределения цветов на гранях.* (В. Быков, О. Деркач. Книга века, 2000) и др.

Интересно, что в 70-х гг. XX в. употреблению японизма *цунами* в тексте зачастую предшествовало описательное представление денотата: *Подводные землетрясения рождают огромные водяные валы* ***— цунами*** (Р. Сагдеев. Плазма // Техника – молодежи, 1974); *Угроза гибели этих городов нависала над ними в случае мощного прилива* ***— цунами —*** *или бури, по своему размаху равной катаклизму* (Л. Василевский. Куда же уплыл Улисс? // Техника – молодежи, 1975). Подобные факты из истории жизни японского по происхождению заимствования в русских текстах выявляют явную внутриязыковую потребность в однословной номинации, которая всегда удобнее для коммуникантов, нежели составные, которые не воспроизводятся, а конструируются. Спустя всего лишь два с лишним десятилетия *цунами* делает крутой разворот и само становится легко считываемым кодовым знаком, лексемой – текстовой подсказкой, что подтверждается хронологическими пометами русских корпусных данных: *Любовь всегда сильное испытание. Оно как* ***цунами*** (С. Хрусталева. Юлия Рутберг: Из нас с Кортневым пытались сделать сладкую парочку // Комсомольская правда, 2001.11); *Он невозмутимо засыпал в турку кофе, залил кипятком и поставил на малый огонек. – Не смущайся, ты великолепна, как* ***цунами****…* (Д. Рубина. Белая голубка Кордовы, 2008–2009).

Реализация лексемой *цунами* структурных схем атрибутивных словосочетаний Adj – N и N1 – N2 также свидетельствует о включенности единицы в сложную систему взаимоотношений субстанциальных сущностей русской лингвокультуры: *Эмигрантское* ***цунами****, обрушившееся на Швейцарию после поражения революции 1905 года, смыло с лиц аборигенов маски с вежливыми*

улыбками (Л. А. Данилкин. Ленин: Пантократор солнечных пылинок, 2017); *Соню окатило такой волной полнейшего разочарования в жизни, таким всепоглощающим* ***цунами*** *несправедливости, что она еле сдерживала слезы* (Т. Соломатина. Девять месяцев, или «Комедия женских положений», 2010) и др.

Вовлеченность лексической единицы *цунами* в синонимические и градуальные ряды подтверждает факт лексической освоенности, способность японизма участвовать в тонкой семантической дифференциации реальности, конструируемой вербальными средствами языка: *По их мнению, вторая волна пандемии может превратиться в* ***цунами****, способное «опрокинуть» систему здравоохранения.* (В Греции вводят всеобщий карантин до конца ноября // Парламентская газета, 2020.11); *Сегодня главной отраслевой проблемой становится риск обострения кризиса неплатежей: волна банкротств (в том числе умышленных) может в одночасье перерасти в* ***цунами*** *и смыть даже крепкие предприятия строительной индустрии* (И. Ступин. Упали, очнулись — гипс // Эксперт, 2009).

Обращение к данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ) подтверждает множественность вхождений экзотической лексемы *цунами* в речевую практику носителей русского языка. В основном корпусе обнаружено 257 документов, содержащих 787 случаев употребления японского по происхождению заимствования в русских текстах, в газетном – 4293 текстовых документа, которые содержат 7658 словоупотреблений. Почти десятикратное увеличение количества вхождений *цунами* в публицистический текст (количество текстовых документов и вовсе возрастает в 16,7 раза) свидетельствует об экспрессивности, высоких выразительных потенциях слова, что и делает японизм столь востребованным в русскоязычных массмедиа.

В Основном корпусе НКРЯ *цунами* в первичном значении отмечается в текстах с 1911 г.: *Пишет еще, что в Ямада — образцовые христиане, испытанные несчастием (****цунами****)* (архиепископ Николай Японский (Касаткин). Дневник, 1911). Во вторичном значении лексема *цунами* фиксируется с 1976 г.: *– Нет, в этом тоже есть трагедия, – отвечали мне, – слышанье немыслимых обертонов есть катастрофа. И привести это звуковое* ***цунами*** *в состояние гармонии вряд ли возможно…* (А. И. Цветаева. Сказ о звонаре Московском, 1976). Отметим, что в составе сравнительного оборота японизм *цунами* использовался, по данным НКРЯ, по крайней мере уже в 60-х гг. XX в.: *Если же статья появится, то для нас это будет как* ***цунами****…* (А. И. Кондратович. Дневник, 1967). Такой путь полноценного освоения экзотической лексемы в русском коммуникативном пространстве – от употребления в текстах в качестве прямой номинации через стадию участия в сравнительных конструкциях в качестве объектного компонента к реализации способности порождения семантического деривата – логичен и вполне закономерен, на наш взгляд.

В газетном корпусе, который имеет хронологические ограничения (содержит тексты СМИ начиная с 1983 г.), релевантные для нас, в первичном значении лексема *цунами* отмечена с 1983 г., первого же корпусного «километра»: *Помимо пожара, взрыва, удара молнии, наводнения, землетрясения, бури, урагана, ливня, града, обвала, оползня, дополнительно включены: паводок, сель,* ***цунами****…* (Ваши вопросы от 31.12.1982 // Аргументы и факты, 1983.01). Во вторичном значении *цунами* фиксируется чуть позже, с 1986 г., что, принимая во внимание поправку на вероятностный момент попадания интересующей нас лексемы в газетную выборку за тот период, однозначно свидетельствует о бесспорном «прорыве» *цунами* дамб лексико-семантической системы современного русского языка: *Под влиянием этого пропагандистского* ***цунами*** *датчане встали в длинные очереди в аптеки за препаратами йода, немцы в ФРГ перестали пить молоко и лишний раз выходить на улицы, а вернувшиеся из туристической поездки по СССР молодые американцы с чьей-то ловкой подачи напялили на себя черные майки с надписью «Я пережил Чернобыль»* (Анатомия лжи. Безответственность // Аргументы и факты, 1986.05).

А. У. Ксяндзова

ЛЕКСЕМА *ДАРМА* Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ: СЕМАНТЫКА І ПАХОДЖАННЕ

Пытанні фарміравання лексічнага значэння слова, яго змены, развіцця, з’яўлення і знікнення пэўных семантычных кампанентаў заўсёды выклікаюць цікавасць лінгвістаў і ніколі не губляюць сваёй актуальнасці.

У дадзеным даследаванні мы звярнуліся да разгляду семантыкі і паходжання лексемы *дарма,* асаблівасцяў яе функцыянавання ў беларускай літаратурнай мове і дыялектах. У якасці лексікаграфічных крыніц былі выкарыстаны “Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы” (ТСБАМ), “Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча” (СПЗБ), “Тураўскі слоўнік” (ТС), “Этымалагічны слоўнік беларускай мовы” (ЭСБМ), “Гістарычны слоўнік беларускай мовы” (ГСБМ), “Этимологический словарь славянских языков” (ЭССЯ) і іншыя.

У беларускай літаратурнай мове найменне *дарма* мае дваякі націск – на першым і на другім складзе. Гэтыя варыянты не маюць стылістычных абмежаванняў, аднак іх значэнні адрозніваюцца: *да́рма* выкарыстоўваецца толькі ў значэнні ‘бясплатна, дарэмна’, а *дарма́* ўжываецца ў некалькіх значэннях: 1) тое, што і бясплатна, дарэмна; 2) бескарысна, марна; 3) *у знач. часц.* хай, так і быць (ТСБЛМ).

У дыялектнай мове лексема *да́рма́* мае значна больш семем, якія фіксуюцца ў гаворках розных рэгіёнаў Беларусі ў рознай колькасці. Больш за ўсё зафіксавана значэнняў да гэтага наймення ў “Слоўніку беларускіх

гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча”: 1) дарам, без аплаты; 2) дарэмна, упустую; 3) хай, нічога; 4) даволі вялікі; 5) добра, нядрэнна; 6) добра, у парадку; 7) якраз (СПЗБ). Відавочна пры гэтым, што значэнні 4–7 маюць станоўча-ацэначную семантыку, а значэнні 1–3 – негатыўна-ацэначную (як і ў літаратурнай мове). Варыянт з націскам на першым складзе ўжываецца пераважна ў 1-м значэнні.

Аналіз лінгвагеаграфічных крыніц паказаў, што развіццё новых значэнняў з семамі станоўчай ацэнкі назіраецца ў гаворках цэнтральных раёнаў Беларусі (Бярэзінскі, Асіповіцкі, Пухавіцкі, Лагойскі, Уздзенскі р-ны), часткова вядома на перыферыі паўночна-заходняй дыялектнай зоны (Верхнядзвінскі р-н). У гэтых гаворках можна пачуць наступныя прыклады: “А яна ўжо *дармá* стала” (‘даволі вялікая’); “Жылося цяжка, цяпер ужо *дармá*” (‘добра, нядрэнна’); “Дома там *дармá*?” (‘добра, у парадку’); “Надзела жакетку і *дармá*” (‘якраз’) (СПЗБ). Паводле матэрыялаў апытанняў, гэтая лексема ўжываецца і ў значэнні ‘прыгожы/прыгожая’: “У маладосці я *дармá* была” (Уздзенскі раён).

Можна згадаць і некаторыя літаратурныя творы, дзе ўжываецца лексема *дармá* ў станоўчым ацэначным значэнні, напрыклад, вядомую байку К. Крапівы “Дзед і Баба”: “Ехаў Дзедка на кірмаш, З ім на возе Баба. Конік з выгляду – *дарма*, Ды цягнуў ён слаба…” У дадзеным выпадку найменне *дармá* выкарыстоўваецца ў значэнні ‘добры, моцны, цягавіты’. К. Крапіва – ураджэнец в. Нізок Уздзенскага раёна, што тлумачыць ужыванне гэтага слова ў адпаведным значэнні.

Акрамя таго, у цэнтральнабеларускіх гаворках (Чэрвеньскі р-н) адзначаны вытворны прыметнік *дармава́ты* са значэннем ‘дастаткова добры’ (“Ён хлопяц *дармаваты*”) (Шатэрнік).

У іншых рэгіёнах Беларусі найменне *дарма* ўжываецца ў тых жа значэннях, што і ў літаратурнай мове (ДСБ; ТС; Мова Сен.).

Этымалагічны аналіз паказаў, што лексема *дарма* мае праславянскае паходжанне і сустракаецца ў многіх славянскіх мовах (параўн. рус. *дармо́, дармá, дармя́*, укр. *дáрмá*, польск. *darmo*, чэш. *darmo*, славен. *dármo* ‘тс’ і інш. < прасл. *darьmo* (прыслоўнае ўтварэнне ад *dariti* ‘дарыць’) (ЭСБМ, 3, с. 127; ЭССЯ, 4, с. 192–193; СРНГ, 7, с. 273–274). Лексікаграфічныя дазеныя сведчаць пра тое, што варыянт *дармá (дармо́, дармя́)* з націскам на другім складзе сфарміраваўся ва ўсходнеславянскім арэале (у гаворках рускай мовы зафіксаваны толькі такі варыянт; у беларускіх гаворках ужываюцца абодва варыянты, але яны супадаюць толькі ў адным значэнні; ва ўкраінскай варыянт з націскам на другім складзе выкарыстоўваецца рэдка). У астатніх славянскіх мовах ужываецца варыянт з націскам на першым складзе.

Як вынікае з аналізу, ва ўсіх славянскіх мовах для лексемы *дарма* фіксуюцца два асноўныя значэнні: ‘бясплатна, дарэмна’ і ‘бескарысна, марна’. Звесткі з “Гістарычнага слоўніка беларускай мовы” паказваюць, што і ў старабеларускай мове лексема *дарма (дармо, дарме)* ужывалася толькі ў гэтых двух значэннях (ГСБМ, 3, с. 217).

Такім чынам, на падставе атрыманых вынікаў можна зрабіць вывад аб тым, што фарміраванне новых значэнняў са станоўчай семантыкай ‘даволі вялікі’, ‘добра, нядрэнна’, ‘добра, у парадку’, ‘прыгожы’, ‘добры, моцны, цягавіты’ ў цэнтральных гаворках беларускай мовы адбылося ў навейшы час і з’яўляецца інавацыйнай з’явай, якая не мае аналагаў у іншых славянскіх мовах.

Г. А. Родионов, А. Кершис, Ю. Колесень

ЯЗЫК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДКАСТОВ В СОВРЕМЕННОМ РАДИОДИСКУРСЕ (на примере работы интернет-радиостанции Минского государственного лингвистического университета «РАДИО ИНЯЗ»)

В докладе речь пойдет об аудиоподкастах интернет-радиостанции Минского государственного лингвистического университета «РАДИО ИНЯЗ».

Интернет-радиостанция Минского государственного лингвистического университета «РАДИО ИНЯЗ» начала вещание 1 сентября 2022 года. Творческий коллектив представлен студентами 2–5 курсов МГЛУ Сергеем Оскирко, Юлией Колесень, Линой Сидорович, Полиной Сидоренковой, Анной Кершис, Ксенией Масютой, Виталием Бондарчуком, Андреем Бабкевичем, а также преподавателем кафедры стилистики английского языка Глебом Александровичем Родионовым. Все они занимаются подготовкой материала для программ и рубрик, принимают участие в прямых эфирах, а также ведут аккаунты социальных сетей радиостанции. В целях обеспечения работы интернет-радиостанции творческому коллективу была предоставлена студия звукозаписи, расположенная в аудитории 314 корпуса «А». Помещение является акустически подготовленным, что дает возможность не только проводить программы и рубрики в прямом эфире, но и производить запись звука, уровень которой соответствует профессиональным студиям.

Деятельности творческого коллектива «РАДИО ИНЯЗ» посвящены статьи в изданиях «Я с ФАЯ» и «Настаўніцкая газета», а также на сайте МГЛУ и на странице университета в социальной сети «ВКонтакте».

Особенно ценным для команды радиостанции является опыт подготовки и проведения первого интервью с преподавателем венгерского языка МГЛУ Илоной Чернянски, премьера которого состоялась 28 октября 2022 г. Общение практически полностью велось на английском языке, однако в силу того, что не вся аудитория радиостанции владеет этим языком в достаточной степени, было принято решение о создании озвучки с переводом на русский язык. На первом этапе коллектив радиостанции занимался составлением текста речи Илоны Чернянски на английском языке и его последующим переводом на русский язык. Уже на следующем этапе ведущими эфира Юлией Колесень и Глебом Родионовым велась работа над подготовкой

озвучки. Существенную роль в данном вопросе играла не только звукозаписывающая аппаратура, но также такие навыки, как скорость чтения, знание языка, уровень грамотности и артикуляция. В процессе озвучки необходимо быть очень внимательным и несколько раз слушать оригинальную дорожку для синхронизации скорости. Успеха можно достичь лишь благодаря постоянным тренировкам – работе над своим голосом и правильной постановке интонации. К примеру, перед началом записи можно сделать разминку речевого аппарата при помощи скороговорок и специальных упражнений. Отдельно следует выделить и тот факт, что при работе над озвучкой нужно учитывать и эмоциональный фон самого говорящего, с каким настроением он произносит ту или иную фразу, что он хочет донести до своих слушателей. На последнем этапе происходит выбор музыкальной подложки, которая не будет препятствовать восприятию информации. Стоить отметить, что 16 мая 2023 г. Илона Чернянски повторно стала гостем студии «РАДИО ИНЯЗ». Приобретенный ранее опыт позволил в кратчайшие сроки осуществить запись интервью на английском языке и изготовить озвучку с переводом на русский язык.

На сегодняшний день портфель проектов «РАДИО ИНЯЗ» представлен информационным («Новости», «Прогноз погоды») и музыкальным («Утренний SONG, «Дневной SONG», «ЛингвоSONG») блоками, а также программами «Фрагментарный подход» и «Утро на РАДИО ИНЯЗ» и др. Далее расскажем о наиболее значимых проектах Интернет-радиостанции.

«Студия А-314». Познавательный музыкально-разговорный канал, в рамках которого ведущие «РАДИО ИНЯЗ» знакомят слушателей с самой интересной, важной и полезной информацией. Премьера состоялась 9 сентября 2022 г. Первоначально ведущие программы рассказывали о приходившихся на даты эфира международных праздниках, исторических событиях и днях рождения знаменитых личностей, общались с гостями из числа студентов, преподавателей, сотрудников МГЛУ и представителей различных профессий, проживающих в Беларуси, и выполняли музыкальные заявки слушателей. С 6 января 2023 г. программа «Студия А-314» расширила свой статус до познавательного музыкально-разговорного канала, в рамках которого на сегодняшний день выходит 13 тематических рубрик. Далее мы подробно расскажем о некоторых из них:

«ЛингвоCAST». Путешествие в удивительный мир лингвистики и иностранных языков. Премьера состоялась 23 сентября 2022 г., и до 20 января 2023 г. имела статус отдельной программы «РАДИО ИНЯЗ». На сегодняшний день в эфир вышло 14 выпусков рубрики, посвященных китайскому, финскому, гренландскому, литовскому, персидскому, армянскому, японскому, баскскому, французскому, венгерскому, немецкому и арабскому языкам, а также смоленскому диалекту и катрушницкому лемезню (секретному языку ремесленников-шерстобитов, проживающих в городском поселке Дрибин Могилевской области). В отдельных выпусках рубрики «ЛингвоCAST» речь шла о системе времен в английском языке, подборках новых лексических

единиц в онлайн-версии “Oxford Learner’s Dictionary”, идиоматических выражениях из сериала “Wednesday”, а также всемирно известных лингвистах и переводчиках. Гостями рубрики нередко становились студенты и преподаватели МГЛУ, среди которых – преподаватель факультатива по персидскому языку Анатолий Константинович Демченко, преподаватель кафедры современных технологий перевода факультета межкультурных коммуникаций Ваагн Робертович Геворкян, преподаватель кафедры теории и практики английского языка Анастасия Сергеевна Кашевская, а также магистрант МГЛУ Станислав Вербицкий, студентки 5 курса факультета английского языка Карина Чуес и Мелания Карнилович, студентки 3 курса факультета немецкого языка Мария Урбанская и Полина Артюх и студент 1 курса переводческого факультета Антон Рубель. Рубрика может стать отличным подспорьем в процессе подготовки занятий по языковым и историческим дисциплинам.

«Время с психологом». Рубрика является совместным проектом «РАДИО ИНЯЗ» и отдела социально-педагогической и психологической работы МГЛУ. Эксперты рубрики – начальник отдела СППР Ольга Александровна Козловская, педагог-психолог 1 категории Екатерина Ярославовна Смолонская, педагог-психолог 2 категории Екатерина Александровна Шаронова и педагог-психолог Анна Михайловна Илюкевич. Премьера состоялась 6 января 2023 г. Вышедшие на сегодняшний день 17 выпусков рубрики «Время с психологом» посвящены таким темам, как стресс, эмоциональный интеллект, коммуникация, публичные выступления, манипуляции, уверенность в себе, самооценка, отношения, позитивное мышление, борьба с апатией, развитие лидерских качеств, работа с негативными эмоциями и тайм-менеджмент. В рамках выпусков рубрики специалисты также затрагивали такие вопросы, как успешная учебная деятельность и подготовка к сессии. Широкий круг охватываемых тем, а также возможность задать свой вопрос психологу обосновывают применение данной рубрики в процессе подготовки учебных занятий по дисциплинам «Психология» и «Педагогика».

«Кружок по интересам». Рубрика, в которой ведущие рассказывают о том, что входит не только в сферу их интересов, но и что легко сможет привлечь внимание слушателей «РАДИО ИНЯЗ». «Кружок по интересам» впервые вышел в эфир 6 января 2023 г. На сегодняшний день в рамках 22 выпусков было рассказано о традициях празднования Рождества 7 января, искусственном интеллекте и системе генеративного искусства, истории минской ратуши, конки, автобуса и троллейбуса, электронной музыки, кинематографа, социальных сетей, чая, кофе и глазированных сырков, Египетских пирамид, сигналов точного времени и часовых поясов, а также интересные факты из самых разных уголков света и о московском метро. В рамках выпусков «Кружка по интересам» также проводились беседы на экологические и астрономические темы. Рубрика практически не ограничивает ведущих и слушателей в затрагиваемых темах, что дает возможность использовать ее при подготовке занятий по самым различным дисциплинам.

«Читаем и слушаем». Одна из недавно появившихся рубрик «Студии А-314». В рамках 6 выпусков с 14 марта по 30 мая 2023 г. ведущие «РАДИО ИНЯЗ» читали фрагмент поэтической пенталогии Сергея Михалкова «Дядя Степа», стихотворения Александра Городницкого, посвященные Беларуси, а также поэзию Омара Хайама, Александра Поупа, Сары Бахман-Сильверман, Ральфа Уолдо Эмерсона, Илзэ фон Стах, Уильяма Уордсворта, Елены Благининой, Иосифа Бродского, Сергея Есенина, Беллы Ахмадулиной и Ивана Сурикова в том числе на иностранных языках – английском, немецком и идише. Стоит также отметить, что 17 декабря 2022 г. в эфир вышел экспериментальный выпуск рубрики, в рамках которого была прочитана первая глава книги лингвиста Владимира Плунгяна «Почему языки такие разные?». С июня 2023 г. рубрика перешла в дневной блок «Читаем. Слушаем. Вспоминаем», где в ее рамках выходят аудиоверсии отдельных глав книг Максима Кронгауза, Александра Пиперски и Антона Сомина «100 языков. Вселенная слов и смыслов» и Германа Токарева «50 музыкальных произведений, изменивших искусство».

Круглый стол
«РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ»

Н. Н. Гаврилович, Н. А. Лейзер

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Модернизация образования обусловлена изменениями, происходящими в современном обществе. В меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности. Так, среди взрослых обучающихся происходит повышение заинтересованности в получении новых знаний и в устойчивом развитии навыков в течение всей жизни, в профессиональном и личностном росте, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности и проявлении творческой инициативы. Вместе с тем происходит глобальная информатизация общества. Именно с этим связано появление многих идей компетентностного подхода в образовании.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение решать проблемы, возникающие в познании, во взаимоотношениях людей, в профессиональной жизни, в личностном самоопределении.

При обучении взрослых на начальном этапе основной задачей является формирование учебно-познавательных компетенций, т.е. развитие когнитивных, креативных, коммуникативных качеств, так как они в большей степени определяют качество результата обучения.

Анализ научной педагогической литературы свидетельствует о том, что учебно-познавательные компетенции определяют как «самоуправляемую деятельность обучающегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающуюся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации». Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.

Для начального этапа обучения иностранному языку значение овладения элементарными учебными умениями и навыками крайне велико, так как их формирование в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Это доказывает, что на данной ступени необходимо целенаправленное использование следующих методов и приемов.

- Метод проблемного обучения, который состоит в создании проблемных ситуаций, суть которых сводится к развитию и использованию твор-

ческих способностей обучающихся, к обучению их системе активных умственных действий в нестандартных ситуациях. Эта активность проявляется в том, что обучающийся, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, сам получает из него новую информацию.

- Метод проектного обучения, который предполагает формирование умения использовать предметные знания для реализации цели, добывать, перерабатывать и представлять информацию; оформлять результаты исследования и представлять его; извлекать нужную информацию, а также самостоятельно находить ее в материалах учебников, энциклопедий. Взрослые обучающиеся учатся прогнозировать результат, планировать свою работу, рассчитывать необходимые ресурсы, принимать решения и нести за них ответственность, взаимодействовать с другими людьми, отстаивать свою точку зрения, защищать результаты публично.
- Метод игровой деятельности, предполагающий ролевые игры и игровые упражнения, способствующие развитию и концентрации внимания и памяти, мышления, воображения и творческих способностей. Игровые упражнения повышают активность обучающихся, усиливают их потребность в знаниях.
- Метод взаимного обучения (групповая и парная работа), при котором группы формируются по желанию слушателей, с учетом их интересов и, возможно с разными учебными возможностями или по выбору преподавателя. При коллективной работе эта форма деятельности слушателей опирается на их самостоятельную работу, способствует развитию ответственности и самокритичности.
- Прием смыслового чтения как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; выделение основного в тексте; извлечение необходимой информации из текстов различных жанров, поиск нужной информации в англоязычном тексте, анализ информации, обобщение, выводы.
- Прием самостоятельного конструирования – работа с учебными моделями; например, раскрытие значения слова, используя словообразовательные элементы, синонимы, антонимы, контекст, речевые клише.
- Метод обучения в глобальном информационном сообществе предполагающий поиск и выделение необходимой информации с помощью интернет-ресурсов, использование электронных версий англо-русских и русско-английских словарей, внедрение в образовательный процесс современных технологий, различных мультимедийных пособий, что может способствовать реализации личностно ориентированного подхода в обучении, благодаря которому повышается качество знаний, происходит формирование и развитие коммуникативной компетенции и мотивации к изучению английского языка.
- Прием использования нетрадиционных форм урока (круглые столы, деловые игры).

Решение проблемы формирования учебно-познавательной компетентности взрослых обучающихся на начальном этапе обучения является весьма сложным процессом. Внедрение в учебный процесс комплекса методик и технологий способствует результативности обучения. Только деятельностный характер обучения, организация самостоятельной работы слушателей с различными источниками информации на уроках позволяет формировать учебно-познавательные компетенции на материале содержания учебного предмета в процессе обучения английскому языку.

По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях.

Обеспечить качественное усвоение стандарта образования возможно только через деятельностный подход к обучению. Примеры формулировок учебно-познавательных компетенций в деятельностной форме:

- ставить цель и организовывать ее достижение, уметь пояснить свою цель;
- организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку учебно-познавательной деятельности;
- задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- работать с инструкциями, использовать элементы вероятностных и статистических методов познания, описывать результаты, формулировать выводы;
- выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации);
- иметь опыт восприятия картины мира.

Учебный процесс, целью которого является формирование учебно-познавательной компетентности, должен развиваться в рамках личностно-деятельностного подхода.

На уроках предлагаю учащимся учебно-познавательные задания в необычной форме, создавая различные игровые ситуации, что в обучении чаще всего вызывает удивление школьника, ставит его в проблемную ситуацию. Прав физик Луи де Бройль, сказавший: «Удивление – мать открытия». Вопросы и задания должны не только создавать проблемную ситуацию, но и содержать в себе новизну информации, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям и красоту. Это повышает познавательный интерес к предмету.

В сочетании с постановкой проблемного вопроса, задач и заданий наиболее эффективным способом активизации познавательной деятельности является наглядность (картины, иллюстрации, схемы, таблицы, опорные

конспекты и т. д.). Демонстрируя слайды, учебные фильмы и другие аудиовизуальные средства, я делаю паузу для постановки проблемных вопросов, на которые ученики должны получить ответ в ходе просмотра.

Среди педагогических технологий наиболее известна технология листов опорных сигналов (логических опорных конспектов – ЛОК или ЛОС).

О роли схем логических связей в обучении писал еще Н. Н. Баранский, подчеркивая, что схемы «научают выделять главное и основное, приучают отыскивать и устанавливать логические связи, существенно помогают ученикам усваивать урок».

На уроках использую и схемы, и опорные сигналы, диаграммы, графики. Их роль очень важна, ведь в процессе обучения созерцание обычно соединено с мышлением, активизирует и концентрирует его. На уроках в начальной школе применимы игровые технологии, вызывающие огромный интерес школьников, особенно слабоуспевающих, т. к. игры и игровые упражнения способствуют развитию и концентрации внимания и памяти, восприятия и мышления. Развивающие упражнения повышают активность учащихся, усиливают их потребности в знаниях.

Развитию познавательного интереса, активизации учебно-познавательной деятельности учащихся способствуют и групповые технологии (работа в группах). При коллективной работе эта форма деятельности слушателей опирается на их самостоятельную работу, способствует развитию ответственности и самокритичности.

Одним из способов реализации данной компетенции является проведение проверочных работ в форме теста. Тренировочные тестирования небольшого объема можно проводить регулярно в процессе изучения темы и по итогам ее изучения. Тесты содержат задания не только на воспроизведение фактических знаний, но и на воспроизведение общеучебных умений и способов деятельности (заполнение таблиц, составление схем, работа с типовым планом и т. д.).

Закончить хочу словами китайской мудрости: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Вовлеки меня, и я научусь».

Т. Г. Дементьева

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Информатизация образования идет быстрыми темпами и приводит к возникновению новых перспектив и проблем, связанных с процессом передачи знаний, в том числе лингвистических. В сфере обучения иностранному языку стали быстро развиваться новые направления, такие, например, как разработка интеллектуальных и автоматизированных обучающих систем,

дистанционное обучение, лингводидактика в рамках информационных технологий (компьютерная лингводидактика), виртуальное общение как социолингвистический феномен.

Интернет и его ресурсы позволяют погружать обучающегося в аутентичную языковую среду, а интеллектуальные обучающие системы дают возможность автоматизированного включения когнитивных и творческих заданий в процесс обучения иностранному языку. Последнее замечание чрезвычайно важно для формирования учебно-познавательной компетенции взрослых обучающихся, которая является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции наряду с языковой, речевой и социокультурной.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют повысить автономизацию обучения и упростить адаптацию обучающих программ под конкретного пользователя. В то же время в результате стремительного развития технологий возникла потребность в непрерывном образовании: знания стареют так быстро, что приходится постоянно переучиваться. Умение учиться становится одним из главных навыков, необходимых современному специалисту. И именно этот навык приобретается в процессе изучения иностранного языка с помощью информационно-коммуникационных технологий. Огромным преимуществом интернет-ресурсов является возможность учить и учиться на подлинных языковых и речевых образцах, что впоследствии во многом облегчает реальную коммуникацию на иностранном языке.

Википедия на иностранных языках служит одним из источников лингвострановедческой информации, способствуя развитию лингвосоциокультурной компетенции не только учащегося, но и преподавателя. Однако использование Википедии в учебном процессе должно осуществляться с определенной осторожностью, так как принцип свободного размещения информации не исключает страноведческих и лингвистических неточностей.

Более надежным ресурсом лингвистических знаний являются толковые словари и тезаурусы. Например, ресурс на английском языке Merriam-Webster, объединяющий толковый словарь и тезаурус (https://www.merriam-webster.com/); самый мощный на сегодняшний день ресурс на немецком языке DWDS, включающий толковый, морфологический, этимологический словарь, а также корпус текстов (https://www.dwds.de/); Le Robert, толковый словарь французского языка (https://dictionnaire.lerobert.com/). Такие словари-тезаурусы полезны, прежде всего, преподавателю, позволяя быстро и точно определить контекстное значение слова или термина при переводе. Процесс перевода в настоящее время намного упростился и ускорился с появлением электронных переводчиков Google translation, Яндекс Переводчик, Deepl, Prompt.One. Электронные переводчики позволяют переводить слова и текстовые фрагменты с иностранного языка на родной и обратно без потери времени и усилий на набор текста вручную. Однако текст, в том числе специализированный, переведенный с помощью электронного переводчика,

может быть буквальным и требовать обработки. В связи с этим в арсенале дидактических приемов, используемых в процессе изучения иностранного языка, появился такой вид заданий, как редактирование профессионально ориентированного текста, переведенного через электронный ресурс. С переводом специальных терминов искусственный интеллект может вообще не справиться, в таком случае приходится обращаться к многоязычным онлайн-словарям и тезаурусам. Обычный персональный компьютер также является накопителем текстов по узкой специализации и инструментом создания пользовательского словаря специальных терминов.

Современные коммуникационные технологии предоставляют всем пользователям широкие возможности изучения иностранного языка независимо от того, с какого гаджета (персонального компьютера, смартфона или планшета) происходит доступ к информационным ресурсам. Появился даже термин m-learning, относящийся к технологии организации процесса обучения с использованием мобильных устройств. Сегодня существует множество приложений, которые позволяют реализовать обучение иностранному языку с мобильного устройства. Многие из них действительно эффективны, так как позволяют увеличивать словарный запас (например, мобильное приложение Word Hunt) и развивать грамматические навыки поуровнево (Duolinguo, DuoCards). Для изучения французского языка, например, имеется несколько популярных приложений (Learn French by Bravolol Limited, Memrise, Learn French with Babbel, Learn French 6000 Words). Каждое из приложений имеет свои полезные функции, в частности, запись голоса для проверки правильности произношения, ассоциативные приемы для заучивания лексики, языковые игры. В то же время, простой и быстрый доступ ко всевозможным приложениям порождает проблемы безопасности пользователя. Большинство из них требует регистрации, то есть предоставления некоторых персональных данных, следовательно, есть проблема их конфиденциальности.

Развивая тему преимуществ и недостатков использования ИКТ в целях иноязычного образования, нельзя не затронуть аспект, связанный с психологией как обучающегося, так и преподавателя. Большая часть взрослой аудитории (25–50 лет) считает информационно-коммуникационные технологии эффективными в силу экономичности с точки зрения временных и денежных затрат и возможности выбора индивидуального режима обучения. Возможность бесплатно скачать и беспрепятственно работать с оригинальным учебником является своеобразным мотивом, а ведь, по утверждению ученых, именно от мотивации зависит от 30 до 50 % успеха изучения иностранного языка.

Самым важным аспектом ИКТ с точки зрения образовательных услуг является методический. В настоящее время процесс обучения иностранным языкам характеризуется в терминах коммуникативных компетенций, а использование информационно-коммуникационных технологий в этом процессе нацелено на формирование и развитие способности пользоваться

иностранным языком для достижения взаимопонимания как в социально-культурной, так и в профессиональной области, а также на формирование учебно-познавательной компетенции. Некоторые исследо-ватели включают в понятие коммуникативной компетенции информационно-коммуникативную компетенцию как способность специалиста адекватно организовать и участвовать в устной и письменной профессиональной и межкультурной коммуникации, используя средства современных информационных и телекоммуникационных технологий. Экспериментальные данные подтверждают высокую эффективность лингвистической подготовки при системной компьютерной поддержке, которая позволяет варьировать формы учебной работы над иностранным языком с учетом личностных качеств обучающихся, экономить время обращения к справочным материалам, обеспечивает оперативную обратную связь и дает обучающемуся возможность формирования учебно-познавательной компетенции, а также возможность самоконтроля.

Определенное влияние на скорость внедрения IT оказывают кадры. Не все преподаватели способны обеспечить наполнение и функционирование электронного образовательного контента, в связи чем появилась необходимость повышения квалификации преподавателей иностранного языка в сфере методики и дидактики использования современных информационно-коммуникационных ресурсов в целях лингвистического образования специалистов. По-прежнему остается слабо разработанным вопрос учета трудозатрат преподавателя, связанных с разработкой и внедрением инновационных технологий в учебный процесс.

В связи с этим следует обратить внимание на разработку рекомендаций по методическому использованию иноязычных социальных и профессионально ориентированных интернет-ресурсов, а также инструментов, находящихся в арсенале виртуальных образовательных платформ и мобильных приложений, что позволит интенсифицировать процесс обучения иноязычной коммуникации в социально-культурной и профессиональной сфере.

А. В. Дубасова

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И СИСТЕМЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА (на примере обучения латышскому языку)

Обучение любому иностранному языку предполагает формирование у слушателей ряда компетенций. Мы будем придерживаться классификации, предложенной А. В. Хуторским, согласно которой выделяются информационная, коммуникативная, учебно-познавательная и другие компетенции. Границы между конкретными компетенциями, на наш взгляд, не всегда являются четкими – они могут формироваться и развиваться одновременно.

Под учебно-познавательной компетенцией мы будем понимать способность обучающихся к самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком. В частности, сюда входят такие умения и навыки, как самостоятельное выяснение значений новых лексем и грамматических структур, использование живого, не адаптированного, языкового материала.

Одним из умений, без которого невозможна самостоятельная эффективная работа обучающихся, является умение переводить, в том числе с помощью электронных словарей и систем машинного перевода, поскольку печатные словари не всегда доступны обучающимся. Слушатели должны знать о недостатках автоматических переводчиков, понимать, что такой перевод может быть приблизительным или неверным, и уметь пользоваться альтернативными способами перевода, например, с помощью сервисов изображений, энциклопедий и других ресурсов.

Стоит отметить, что слушатели не всегда достаточно мотивированы для самостоятельного поиска языковой информации. Поэтому, прежде всего, слушателей необходимо поместить в ситуацию, которая им не оставит иного выбора и при этом будет интересна.

Таким образом, формирование учебно-познавательной компетенции включает в себя, по крайней мере:

1) создание ситуаций, мотивирующих слушателей к самостоятельной работе;

2) контроль переводческой деятельности слушателей в процессе выполнения заданий.

Рассмотрим данные задачи более детально.

1. Создание ситуаций, мотивирующих слушателей к самостоятельной работе.

К таким ситуациям можно отнести многие интерактивные и коммуникативные технологии – ролевые игры, круглые столы, игры на эрудицию, составление ментальных карт и другие. Цели, достигаемые с помощью таких методов, различны. Здесь мы фокусируемся на цели повышения мотивации к обучению и к самостоятельной работе. Для этого могут быть использованы, в частности, следующие типы заданий.

а) В рамках метода «Ролевые игры» слушатели получают задание составить диалог обязательно на реальном языковом материале (покупка/аренда недвижимости – с использованием реальных объявлений; покупка техники – с использованием сайта реального магазина; обсуждение конкретных постов в социальных сетях; выбор гостиницы – на ресурсе типа booking.com; планирование ужина в конкретном ресторане и т. д.). Такие задания означают поиск информации на латышском языке – как официальном, так и приближенном к разговорному. Выход за пределы лексики и грамматики учебников, а также реальная социокультурная информация, как правило, оказываются очень полезны и для обучения в целом, и для повышения мотивации – слушатели видят свои успехи и убеждаются в том, что у них получается применять знания на практике.

Похожий прием можно использовать и в рамках метода «Круглые столы и дискуссии». Например, при обсуждении тем типа «Что лучше – дом или квартира», «Какой телефон лучше – Эппл или Самсунг» слушатели должны привести аргументы, найденные на латышских ресурсах или опирающиеся на реальный языковой материал.

б) Игры на эрудицию. Они могут состоять как из готовых вопросов о Латвии, так и из вопросов, составляемых самими слушателями. Готовые вопросы о Латвии, как правило, касаются таких деталей, что искать ответ по-русски оказывается малоперспективно, особенно в случае командной игры, когда информацию важно найти как можно быстрее. Если же вопросы составляют сами слушатели, они, напротив, заинтересованы в том, чтобы команда соперников искала информацию как можно дольше, а для этого нужно, чтобы она не находилась слишком легко в русскоязычном сегменте Интернета.

2. Контроль переводческой деятельности слушателей в процессе выполнения заданий.

Данная задача подразумевает не только собственно контроль качества и адекватности перевода, но и демонстрацию слушателям недостатков автоматических систем перевода. Так, даже на начальном уровне изучения языка слушатели сталкиваются со следующими проблемами (далее приведены примеры из Яндекс Переводчика; список проблем не является конечным):

а) отсутствие перевода на латышский язык, например, для слова *анемона* (данный цветок очень популярен у латышей);

б) отсутствие перевода на русский язык, например, для слова *vizbulīte* ‘анемона’;

в) неполный перевод на латышский язык: *кот* переводится только как *kaķis* ‘кошка’, не дается вариант *runcis* ‘кот-самец’, который широко используется как в речи, так и в названиях типа «Кот в сапогах», «Кот Леопольд»;

г) некорректный перевод выражений, которым в латышском языке соответствует одна лексема: *кататься на коньках* переводится как *Raja* (имя собственное) и *skate* ‘показ’, а должно переводится *slidot*;

д) некорректный перевод выражений вследствие многозначности латышского слова, так *vilkt svārkus* ‘надеть юбку; быть в юбке’ переводится как *натянуть юбку* (одно из значений *vilkt* ‘тянуть’);

е) некорректный перевод грамматических форм (из-за чего может искажаться и лексическое значение): личная форма глагола *strādā* ‘(ты) работаешь; (он, она, они) работает, работают’ переводится как причастие *работающий*; существительное *darbs* ‘работа’ в начальной форме переводится корректно, но в часто встречающейся падежной форме *darbā* ‘на работе’ – уже нет (даются значения ‘набор’, ‘наем’ и даже глагол ‘нанять’); *laukos* ‘в деревне’ переводится как *поля* (так же вследствие неверной работы грамматического анализатора) и т. д.

Помимо демонстрации недостатков автоматических переводчиков, слушателям необходимо предложить альтернативные способы перевода:

а) поиск среди картинок; так, введя искомое слово, например, *vizbulīte* ‘анемона’, можно получить соответствующее изображение цветка;

б) поиск в Википедии: можно как переходить из соответствующей русскоязычной статьи в статью на латышском языке (при наличии), так и сразу искать слово в латышской Википедии;

в) использование тезауруса латышского языка (доступен онлайн) – даже на начальном уровне обучения слушатели способны понять или перевести смысл толкования.

Данные способы применимы для перевода отдельных лексем и особенно востребованы в случае очевидно некорректной работы автоматического переводчика.

Что касается сбоев при переводе грамматических форм, то слушателям предлагается проверять корректность работы автоматического переводчика самостоятельно, исходя из собственных знаний грамматики.

Таким образом, формирование учебно-познавательной компетенции опирается, по крайней мере, на две составляющие – повышение мотивации слушателей к самостоятельной работе с языком и обучение слушателей корректному переводу, в том числе с помощью систем машинного перевода. Данные составляющие, на наш взгляд, важны при обучении любому иностранному языку.

Е. А. Калашникова

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ

Сегодня появляется все больше различных электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которые широко применяются в процессе преподавания иностранных языков. Поэтому важно понимать, как их использование на начальном этапе обучения грамматике немецкого языка может сделать этот процесс наиболее эффективным, повысить интерес и активность взрослых обучающихся, помочь им преодолеть языковой барьер, минимизировать грамматические ошибки.

Целью использования ЭОР является обеспечение эффективной реализации образовательных программ. Также, электронные образовательные ресурсы позволяют решать следующие образовательные задачи.

1. Способствовать решению проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся посредством включения их в эмоционально насыщенную познавательную деятельность, организуемую на базе мультимедиа технологий.

2. Дать возможность изучать материал по индивидуальным образовательным траекториям с учетом личных склонностей и уровня интеллектуального развития обучающихся.

3. В значительной мере решить проблему обеспечения наглядности.

Чтобы достигнуть поставленной цели рекомендуется использовать следующий перечень ЭОР для создания упражнений, направленных на обучение грамматике.

1. LearningApps – бесплатный сервис для создания обучающих игр и игровых упражнений. Является одним из самых популярных онлайн-сервисов, которые используют в своей работе преподаватели.

Достоинства данного ЭОР заключаются в том, что сервис русифицирован, регистрация на сайте требуется только для создания собственных заданий, позволяет создать, используя шаблоны, более 20 видов онлайн-упражнений, понятный интерфейс, сервис полностью бесплатный, позволяет делиться упражнениям: они встраиваются в блог, можно поделиться ссылкой с обучающимся и распространить упражнения в социальных сетях, можно использовать QR Code, скачать задание в формате SCORM и вставить его в систему дистанционного обучения (например, Moodle), создавать классы и отслеживать процесс прохождения упражнений.

2. Kahoot – один из самых известных сервисов для преподавателей. Он позволяет создавать интерактивный контент для вовлечения обучающихся, использовать его как на занятии, так и для самостоятельной работы обучающихся.

Достоинства у данного ЭОР заключаются в том, что у Kahoot понятный интерфейс, современный дизайн создаваемых активностей, бесплатный тариф с обширным функционалом, можно подключить для прохождения любое количество участников, созданную игру можно пройти непосредственно через мобильное приложение или на сайте сервиса, есть возможность дублировать и редактировать тесты.

3. Quizlet – это приложение на основе платформы или приложения, основанное на принципе учетных карточек. Инструмент очень подходит для изучения словарного запаса, дат или важных определений. Цифровые учетные карточки можно легко создать самостоятельно или получить доступ к наборам, которые уже были созданы другими пользователями. Вы можете предоставить учащимся самодельные наборы, которые являются альтернативой классическим спискам для обучения. Quizlet также имеет различные режимы для изучения, отработки и самопроверки сохраненных наборов. Базовая версия бесплатна, но премиум-аккаунт для преподавателей и Quizlet Go платные. Все пользователи должны либо зарегистрироваться, либо использовать свою учетную запись Google или Facebook.

4. Wordwall можно использовать для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство наших шаблонов доступны как в интерактивной, так и в печатной версии.

При использовании ТЭО и составлении собственных материалов следует рассматривать возможность существования специфики восприятия учебного материала в каждой отдельной группе. Исходя из того, что каждая группа представляет собой сформировавшийся социум со своими психологическими, возрастными и образовательными особенностями, которые могут влиять на способы оформления речевых высказываний. Рекомендуется найти оптимальные варианты формирования и закрепления навыков немецкого языка посредством грамматических упражнений:

- проанализировать допущенные обучающимися грамматические ошибки в рамках диалоговой речи при введении грамматического материала;
- в соответствии с составленной классификацией грамматических ошибок разработать упражнения, направленные на формирование грамматических навыков речи;
- рассмотреть допущенные обучающимися грамматические ошибки диалогической речи в середине и в конце курса немецкого языка.

Выбор рекомендуемых упражнений объясняется характером ошибок, зафиксированных в процессе обучения грамматике:

1) пропуск неопределенных и определенных артиклей – подстановочное и дифференцированное упражнения;

2) неверное образование множественного числа – подстановочное упражнение;

3) неверное указание определенных и неопределенных артиклей – подстановочное упражнение;

4) неверное спряжение сильных и слабых глаголов в 1-м и 2-м лице ед. ч. – дифференцированное упражнение;

5) ошибочная форма глаголов *haben* и *sein* в Präsens – подстановочное упражнение;

6) нарушение порядка слов в вопросительном и повествовательном предложении – трансформационное упражнение;

7) неправильное употребление вопросительных слов в вопросительных предложениях – подстановочное упражнение.

Данные упражнения не стоит использовать на стадии введения изучаемого материала. Упражнения, направленные на формирование грамматических навыков речи, уместны при совершенствовании и автоматизации применения речевого образца. При обучении взрослых грамматике немецкого языка на начальном этапе важную роль играет учет таких психологических барьеров, как повышенная тревожность, страх и стеснение коммуницировать на иностранном языке, боязнь допустить ошибку, и их устранение на пути овладения иностранным языком, к которым можно отнести в первую очередь повышение мотивации и уверенности обучающихся в своих силах и снижение языковой тревожности.

С. В. Камеко, Е. А. Рагуцкая

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ РАЗЛИЧНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Стремительная информатизация современного общества выдвигает новые требования к развитию личности человека, его профессиональной подготовке. Очевидно, что постоянно увеличивающиеся объемы информации могут привести к тому, что самые современные знания, умения, навыки или компетенции, полученные обучающимися, достаточно быстро могут потерять свою актуальность. Для поддержания конкурентноспособности в быстроменяющемся мире специалист должен постоянно повышать свою компетентность в сфере профессиональной деятельности или, иными словами, продолжать самостоятельно учиться, уметь решать проблемы, связанные с познанием, обучением, профессиональным и личностным самоопределением. В этой связи представляется важным и необходимым развивать у обучающихся универсальные умения учебно-познавательной деятельности с тем, чтобы в дальнейшем они смогли самостоятельно использовать их для овладения любым другим содержанием. Введение ключевых компетенций в практику образовательного процесса позволяет решить данную задачу.

В современной методической литературе выделяют семь ключевых образовательных компетенций. Рассмотрим более подробно *учебно-познавательную компетенцию* и современные стратегии обучения, используемые для ее формирования при изучении английского языка. К учебно-познавательной компетенции относят совокупность компетенций в области самостоятельной познавательной деятельности, включающей знания и способности определять цель будущей деятельности, планирование, анализ, рефлексию и самооценку учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам обучающийся овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Таким образом, учебно-познавательная компетенция заключается в способности обучающегося самостоятельно овладевать знаниями, умениями, навыками и способностями с целью решения необходимых учебных задач.

Понятие *стратегия обучения* употребляется по отношению к преподавателю. Она понимается методически как общая концепция обучения, базирующаяся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах и определяющая подход к обучению. Стратегия обучения языку – это искусство руководства процессом овладения иностранным языком, планирования учебного курса на основании изучения данных обучающихся и применения современных методов и способов, направленных

на достижение у них навыков и умений использовать иностранный язык в соответствии с выявленными данными и стратегиями овладения языком. По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина в настоящее время предлагается около ста различных стратегий, которые подразделяются на *прямые* и *косвенные*. Прямые стратегии (стратегия памяти, когнитивные, компенсационные) означают умение сосредоточиться, планировать свою деятельность и оценивать результаты. Косвенные стратегии (метакогнитивные, эмоциональные и социальные) или понижают беспокойство, служат средством мотивации учения, или отражают желание получать информацию, умение отбирать учебный материал в соответствии со своими целями, умение и желание сотрудничать с преподавателем и другими слушателями в группе, задавать вопросы, участвовать в учебных беседах.

Рассмотрим более подробно стратегии, используемые в процессе обучения иностранному языку разных возрастных групп, в том числе взрослых.

Стратегии, направленные на **овладение языковым материалом**, чтобы облегчить и ускорить процесс усвоения и запоминания языковых явлений и улучшить работу памяти:

- подбор групп слов по тематическому принципу;
- создание ассоциативных связей (подобрать ассоциации к словам, чтобы запомнить название или перевод слова);
- использование контекста, составление рассказа о себе;
- выделение ключевых слов в читаемом тексте или рассказе;
- составление плана пересказа текста или рассказа о себе;
- сравнение иностранного языка с родным (посмотреть на написание слова и догадаться, на какое русское слово оно похоже);
- подчеркивание и маркирование;
- применение правил;
- нахождение языковых закономерностей.

Стратегии, цель которых помочь обучающимся **правильно употреблять те или иные уже изученные языковые явления**:

- раскрытие значения слов по контексту;
- описание незнакомого слова с помощью более простых слов;
- использование синонимов, антонимов, интернационализмов;
- выделение в тексте-образце языковых и речевых средств;
- выдвижение гипотез;
- порождение новых слов, словообразование.

Стратегии для активного и прочного овладения **грамматическими структурами иностранного языка:**

- наблюдение за тем, какое коммуникативное намерение реализует грамматическая структура (прочитать диалог и определить, что выражает в нем та или иная фраза);
- самостоятельный вывод правила из готового текста или вывод правила путем заполнения пропусков в его краткой формулировке.

Стратегии, направленные на **планирование обучающимися собственной учебной деятельности**:

- на занятиях слушатели учатся определять собственные цели учения по предмету «Английский язык»;
- планируют процесс учения;
- контролируют процесс учения;
- определяют наиболее оптимальные пути усвоения лексических и грамматических знаний, понимания текстов.

Развитие **социальных стратегий** обучающихся происходит через:

- умение задавать вопросы с целью получить дополнительное объяснение (диалог, обмен мнениями по заданной теме, по образцу на родном языке, затем по образцу на английском языке);
- умение работать в парах, в группах;
- умение наблюдать и анализировать работу своего партнера, аргументировать свое мнение и делать выводы.

В процессе обучения иностранному языку слушатели должны овладевать все более сложными стратегиями и комплексно их использовать. Конечная цель процесса формирования общеучебных и компенсационных умений состоит в том, чтобы обучающиеся нашли наиболее эффективные для себя стратегии, с помощью которых они могли бы учиться языку самостоятельно, углублять и совершенствовать уже полученные знания и добывать новые, в зависимости от своих личных и профессиональных целей и потребностей.

И. В. Кистень

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНГЛИЙСКИХ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

Регулярные опросы слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов показывают, что для более чем 60 % респондентов знание иностранного языка необходимо для профессиональной деятельности. Современные специалисты должны обладать способностью быстро ориентироваться в потоке информации, уметь анализировать данные, содержащиеся в аутентичных англоязычных источниках. Им необходимы умения, связанные с оперативным поиском информации, адекватным пониманием и критической оценкой содержания текстовых материалов, а также умения кратко изложить и убедительно аргументировать свое понимание и отношение к нему. Текстовой материал учебно-методических комплексов (на уровне B1 и B2), которые используются в иноязычном образовательном процессе факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов, в основном представлен журналистскими статьями из бри-

танских и американских газет и журналов. Использование таких аутентичных материалов является не только ценнейшим источником современной лексики, фразеологизмов и идиом, но и знакомит с реалиями повседневной жизни носителей языка, уникальностью культуры и особенностями образа жизни. Овладение навыками и умениями чтения и аналитической обработки журналистских статей является одним из важнейших условий формирования учебно-познавательной компетенции взрослых обучающихся. Предполагается, что слушатели, достигшие основного и повышенного уровней владения английским языком, могут более или менее обоснованно выразить свое мнение по ряду вопросов, пересказать содержание прочитанного и увиденного. Однако они часто испытывают затруднения при выполнении заданий по аналитической обработке текста. Типичными недостатками при обработке текстового материала являются подробный пересказ деталей текста без отделения второстепенных сведений от основной идеи содержания, избыточность информации при изложении содержания, искажение причинно-следственных связей, игнорирование идентификаторов достоверности информации и др. Задачи аналитической обработки и понимания текста схожи с теми, которые реализуются в процессе учебного аннотирования и реферирования текстов. Несмотря на разность подходов к определению реферирования и аннотирования, почти все авторы отмечают необходимость обучения таким умениям, как сокращение текста и выделение ключевых аспектов его содержания. А. А. Вейзе определяет реферирование как смысловую компрессию текста и выделение смысловых опорных пунктов, что «неразрывно связано с устранением избыточной информации». Реферирование текста представляет собой структурирование и смысловое свертывание с целью извлечения из него наиболее важной информации в устной или письменной форме (Е. В. Трухан). Реферирование – это интеллектуальный творческий процесс, включающий смысловую компрессию письменных текстов, краткое и обобщенное изложение содержания материала (О. В. Наумова). Взрослым слушателям факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов, кроме смысловой компрессии текстового материала и обобщенного изложения содержания материала, необходимо сформировать умения критического осмысления текстов статей, сформулировать и убедительно высказать собственное отношение к теме.

Обучение аналитической интерпретации включает ряд этапов. Прежде всего, необходимо предварительно ознакомить слушателей со спецификой англоязычных публицистических статей, с характерными чертами композиции и способами изложения в них информации, особенностями языка и стиля. Так, например, статьям из англоязычных средств массовой информации свойственно использование средств выразительности речи, жаргонизмов, средств модальности и др. Учитывая *hedging(vague) language* (репрезентирующий гипотезы, предположения) журналистских статей, слу-

шатели должны уметь осознавать эти особенности, чтобы отличать факты от предположений и догадок.

Следующий этап – это непосредственно работа с конкретным текстовым материалом. Как правило, аутентичные УМК, согласно мнению R. R. Jordan, предлагают стратегии по обучению навыкам и умениям чтения, которые реализуются в упражнениях и заданиях к текстам в следующей последовательности: предсказание или прогнозирование относительно аспектов текста, просмотровое, поисковое чтение, распознавание фактической и недостоверной информации, упражнения для формирования умений читать между строк подразумеваемую информацию, понимать имплицитную и основную идею, выводы и замысел автора. То есть все учебные стратегии чтения можно разделить на три группы: стратегии предтекстовой активности или подготовки к чтению; стратегии собственно текстовой деятельности, а именно процесса чтения для 70 % или 100 % понимания содержания; стратегии послетекстовой деятельности – контроль понимания и аналитического осмысления прочитанного.

Среди заданий, предлагаемых слушателям для контроля осмысления прочитанного на основном и повышенном уровнях значительное место занимают учебные стратегии аналитического, изучающего вида чтения. Анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию, отделить второстепенные сведения и данные, т. е. совершить определенные аналитические операции, без которых невозможно извлечь основное содержание оригинала. Для достижения этой цели важно научить слушателей понимать логическую структуру абзаца, распознавать ключевое тематическое предложение, по-скольку оно в концентрированном виде обобщает его смысл, а также определить вспомогательные подтверждающие данные. Приведем примеры заданий: выберите правильный вариант основной идеи абзаца из предложенных; сопоставьте ключевую идею с соответствующим абзацем; какие примеры приводит автор, чтобы обосновать или подтвердить основную идею абзаца. Еще одна группа упражнений связана с оценкой достоверности информации. Для того, чтобы оценить убедительность авторской аргументации, предлагается найти ответы на вопросы: является ли информация результатом исследования или мнением автора, актуальны (уместны) ли описанные данные на текущий момент.

Развитию навыков и умений читать между строк способствуют задания на распознавание буквального и переносного значений слов и словосочетаний, семантизация сложных словосочетаний и фраз: найдите слова из данного списка в тексте и обозначьте их соответственно *«L» (literal)* или «*F»(figurative)*, соотнесите словосочетания с их значениями.

Правильному пониманию логической структуры и причинно-следственных связей в тексте помогают связующие слова и фразы. Они также необходимы для структурирования ключевой информации, которая получена в результате аналитической обработки текста, для коммуникации своего

восприятия и понимания материала. Примерами упражнений и заданий могут быть следующие: перефразируйте предложения, заменив *although* на *despite;* придумайте ситуацию, завершив предложения со словами-связками. В тех случаях, когда автор статьи не использует слова-связки, необходимо научиться самостоятельно делать вывод: составьте предложения, соединив предложения, выражающие причину (*cause*), с предложениями, описывающими результат (*effect*).

Итогом процесса анализа текста является соединение в логическое целое той основной информации, которая получена в результате аналитических операций. Усвоив информацию оригинала в целом или по частям, необходимо научиться выделять главное содержание, кратко его сформулировать и представить в логической последовательности. Реализация и оформление логической последовательности результатов аналитического осмысления текста достигается посредством использования специальных стандартных клишированных речевых оборотов: *the article centers around, the author starts with, the author makes it a poin*t и др. Задания, содержащие стандартные речевые обороты для структурирования своего отношения к авторской точке зрения и выводам, включают в себя следующие: переведите предложения с клишированными фразами, ответьте на вопросы об основной идее, наличии авторских выводов и используемых автором примеров, продумайте и выберите подходящие для оформления своего сообщения фразы, дополните предложения со стандартными оборотами.

А. О. Ковалёва

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ (на примере китайского языка)

В данной работе приводятся примеры использования игрового метода, а также рассматривается его роль при обучении иностранному языку (на примере китайского) взрослых обучающихся с целью формирования у них учебно-познавательной компетенции.

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции:

1) обучающая (развитие памяти, внимания, восприятия информации, общеучебных умений и навыков; способствует развитию навыков; владения ИЯ);

2) воспитательная (воспитание такого качества, как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре; развитие чувства взаимопомощи и взаимоподдержки);

3) развлекательная (создание благоприятной атмосферы на занятии, превращение его в интересное и необычное событие);

4) коммуникативная (создание рабочей атмосферы, объединяющей коллектив обучающихся, установление новых эмоционально-коммуникативных отношений);

5) релаксационная (снятие эмоционального напряжения в процессе обучения);

6) психологическая (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также перестройки психики для усвоения больших объемов информации);

7) развивающая (направлена на гармоническое развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности).

Что касается применения игрового метода при обучении взрослых иностранному языку, то переоценить его роль и эффективность практически невозможно. Изучение иностранного языка в среде, в которой он не используется, очень сложная задача, предполагающая постоянный поиск решений для адаптации его под окружающую реальность. В таком случае одним из решений является создание искусственной среды общения с применением наиболее эффективного в данных условиях игрового метода, который также позволяет преодолеть психологический, социальный и языковой барьеры.

На занятиях во взрослой группе, проходящих обучение по программе повышения квалификации «китайский язык для межкультурной коммуникации», игровая методика используется очень активно. К наиболее эффективным играм можно отнести лексические, фонетические, грамматические, ролевые, а также игры, направленные на развитие креативного мышления, что является одним из важнейших навыков для наиболее успешного освоения иностранного языка, а особенно китайского, который в силу своей непростой иероглифической и тоновой системы требует особого умения выстраивать логические и причинно-следственные связи, предполагает постоянную работу с ассоциациями и образами. Поэтому в данном контексте игровые методики, направленные на развитие навыков креативного мышления, занимают особое место и играют важнейшую роль в обучении.

Использование игровой методики с применением электронных средств открывает огромные возможности для обучения китайскому языку. Для примера возьмем сложнейший аспект языка – иероглифику.

Среди самых эффективных электронных средств и ресурсов, позволяющих создавать игры для обучающихся на изучение, запоминание и применение иероглифов китайского языка, можно выделить: kahoot, quizlet, joyteka и wordwall. Остановимся подробнее на каждом из них, а также отметим их преимущества и недостатки.

- Kahoot. Данная платформа позволяет создавать тематические интерактивные тесты и викторины с различными типами заданий, соответствующие необходимой цели. К плюсам электронного ресурса при обучении взрослых слушателей мы можем отнести его красочность, музыкальность, атмосферность, большое количество интересных возмож-

ностей (создавать и проводить/проходить неограниченное количество викторин, использовать уже созданные ранее коллегами материалы по необходимым темам, которые находятся в общем доступе). К минусам можно отнести ограниченное количество возможностей при бесплатной версии (например, создание только двух типов вопросов), сложность входа для возрастных слушателей и пользователей несовременных мобильных телефонов (так как другой формы прохождения без использования смартфона не предполагается), а также невозможность самостоятельно пройти созданные викторины при наличии только одного устройства.

- Quizlet. Довольно часто этот ресурс воспринимается только как платформа для создания и использования лексических карточек (что, безусловно, очень важно для запоминания иероглифов). Но также этот электронный ресурс позволяет создавать интерактивные тесты и игры. К преимуществам данной платформы можно отнести простоту создания материалов и их использования, а также возможность для обучающихся практиковаться самостоятельно в любое время. К недостаткам можно отнести возможность проходить тест только один раз с одного аккаунта и довольно простой интерфейс.

- Онлайн-квесты. Есть довольно много ресурсов для создания интерактивных онлайн-квестов, которые предлагают различные форматы прохождения и выполнения заданий. Для примера возьмем сайт Joyteka, который активно используется на занятиях при обучении взрослых китайскому языку. Сайт Joyteka позволяет создать квест, где обучающийся оказывается в запертой комнате и может открыть дверь, только лишь правильно выполнив все задания. Готовый квест отправляется слушателям в виде QR-кода, ссылки или номера, который можно ввести прямо на сайте. Среди плюсов мы можем выделить то, что для прохождения не нужно регистрироваться, можно проходить самостоятельно, что позволяет отправлять данный квест в виде домашнего задания. Также можно выбирать различные интерьеры, создавать тематические занятия. Минусом является то, что подсказки в «комнате» при прохождении квеста появляются на русском языке, а также сложность прохождения для возрастных слушателей.

- Wordwall. Онлайн-сервис для создания различных интерактивных типов заданий для отработки изученного материала в игровом формате. К плюсам данного ресурса можно отнести действительно большой выбор типов упражнений, легкость создания и прохождения, возможность получить мгновенный результат и статистику о выполнении, возможность использования заданий из библиотеки сервиса. Самым значительным недостатком является ограничение в количестве создаваемого контента на бесплатном тарифе (только 5 ресурсов). Также к недостатку именно в обучении китайскому языку можно отнести то, что значительная часть вариантов заданий предполагает использование букв латинского алфавита, сокращая при этом возможности для отработки иероглифов.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу о том, что игровая методика в обучении взрослых является очень эффективной и результативной, на практике выполняющей свои функции. Несмотря на большое количество электронных ресурсов, позволяющих создавать игры для изучения иностранного языка, на наш взгляд, лучше всего отдать предпочтение комбинированному варианту онлайн и офлайн-игр, который мы и используем при обучении взрослых слушателей. Такой выбор также был сделан в силу специфики группы (отсутствие смартфонов у некоторых слушателей и их возрастных особенностей). Таким образом, при грамотном подходе преподавателя, при грамотной организации учебного процесса с использованием игровой методики результатом являются высокая успеваемость обучающихся группы «Китайский язык в межкультурной коммуникации», благоприятная атмосфера и микроклимат, отсутствие напряжения и стресса в про-цессе обучения и, самое главное, – искренний интерес и желание обучаться.

М. Н. Кохан, Е. Ю. Трушникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ВЗРОСЛЫХ

Основной задачей обучения взрослых иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Учебная компетенция входит в ее состав и предполагает обучение различным способам учебной деятельности и развитие автономии. Это означает овладение *учебными стратегиями*, т. е. действиями, приемами и методами, сознательно используемыми обучающимися в процессе изучения иностранного языка. Учебные стратегии подразделяются на *когнитивные,* обеспечивающие общие процессы познавательной мыслительной активности и направленные на более эффективное овладение языком; *метакогнитивные,* помогающие организовать и контролировать свою учебную деятельность; *аффективные,* позволяющие осуществлять контроль своего эмоционального состояния; *социальные,* отвечающие за взаимодействие с другими обучающимися и преподавателем при выполнении заданий; *компенсаторные* стратегии, позволяющие компенсировать недостаток знаний или умений; а также стратегии *запоминания,* направленные на сохранение полученной информации. Успешное применение обучающимися учебных стратегий позволяет повысить эффективность обучения, мотивацию и самооценку. Взрослые, обладающие учебной компетенцией, смогут самостоятельно продолжать свое обучение и развитие на протяжении всей жизни.

Что касается обучения грамматике, применение учебных стратегий помогает обучающимся сознательно работать с грамматическими явлениями, анализировать их, тренировать в упражнениях, а затем употреблять в спонтанной речи. Учебные стратегии, используемые при обучении грамматике, можно охарактеризовать как совокупность осознанных действий и приемов

для овладения грамматическими структурами. Следовательно, овладение грамматикой – это не просто изучение и запоминание грамматических правил, но и доведение навыков их использования до автоматизма, что обусловливает адекватное и корректное употребление грамматических структур в спонтанной речи в реальных ситуациях общения. Отличительными характеристиками взрослых обучающихся являются их возрастные и личностные особенности, наличие предыдущего опыта учебной и учебно-профессиональной деятельности (иногда негативного), нехватка времени для самостоятельной работы, ограниченное количество учебных часов, что может препятствовать автоматизации грамматических навыков. Мы полагаем, что применение учебных стратегий будет активизировать процесс овладения грамматикой и сделает обучение более качественными эффективным.

В процессе обучения грамматике важное место занимает обширная группа к о г н и т и в н ы х стратегий, которые координируют формирование и взаимодействие навыков и умений. Знания о грамматических явлениях могут быть получены обучающимся как индуктивным, так и дедуктивным путем. К когнитивным стратегиям, задействованным при обучении грамматике, относятся:

- стратегии, направленные на осмысление грамматического материала с использованием дедуктивных приемов (опираясь на правила, предложенные учителем или написанные в учебнике) или индуктивных методов (выведение правил самостоятельно, анализируя примеры из учебника или электронных ресурсов);
- стратегии, направленные на узнавание изученных грамматических структур на письме и в речи, например, при чтении и просмотре видео;
- стратегии, предполагающие использование изученного грамматического материала в сходной ситуации общения;
- перевод с родного языка на иностранный и наоборот;
- трансформация грамматических структур;
- стратегии, используемые для сравнения своего высказывания с высказыванием обучающихся более высокого уровня или с примерами из учебника, из литературы.

Очень важным является использование обучающимися м е т а к о г н и т и в н ы х стратегий, которые обеспечивают планирование, реализацию и оценивание своей учебной деятельности. Они включают:

- стратегии организации обучения, включающие ознакомление с приемами изучения грамматических явлений;
- постановку задачи при изучении конкретного материала;
- составление плана по выполнению задания;
- использование различных учебных приемов для закрепления материала;

• стратегии, задействованные во время получения обратной связи от преподавателя и при самоанализе высказывания и исправлении своих ошибок.

К а ф ф е к т и в н ы м стратегиям можно отнести:

• проявление заинтересованности;

• подбадривание себя в случае неудачи и похвалу в случае успеха;

• снижение тревожности при изучении сложного грамматического явления;

• преодоление боязни сделать ошибку в процессе говорения.

С о ц и а л ь н ы е стратегии – это:

• обращение к преподавателю или другим обучающимся в случае возникновения вопросов;

• уточнение информации, полученной от собеседника;

• взаимодействие с другими обучающимися во время выполнения задания для обмена информацией или мнениями.

Среди стратегий з а п о м и н а н и я можно выделить:

• привязка нового грамматического материала к уже изученному путем поиска аналогий или различий, при этом чем теснее связь новой информации с уже имеющейся и чем дольше время обработки, тем лучше это запоминается;

• визуализация вербальной информации, то есть мысленное создание образов грамматических явлений;

• использование мнемонических приемов запоминания (рифмовки, ключевые слова и т. п.);

• структурирование информации, при этом отдельные элементы структуры связаны таким образом, что, вспомнив один элемент, обучающиеся вспоминают и остальные;

• грамотное повторение изученного материала, при этом одним из наиболее эффективных методов является интервальное повторение, когда информацию повторяют сначала через малые промежутки времени (например, через полчаса, через два часа, через пять часов), постепенно увеличивая интервалы между повторениями (через день, пять дней, две недели).

Как показывают исследования, у успешных обучающихся имеется целый набор стратегий, которыми они пользуются при изучении языка. Выполненяя определенные задания, они осознанно выбирают те стратегии, которые будут наиболее эффективными. Вместе с тем далеко не все обучающиеся знают об учебных стратегиях и умеют их правильно применять. Следовательно, преподаватель должен помочь обучающимся актуализировать известные им стратегии и обучить новым. Для этого можно воспользоваться следующей моделью:

1. Рассказать о существовании учебных стратегий, которыми часто пользуются успешные обучающиеся, привести их примеры и объяснить, как эти стратегии работают.

2. Рассказать обучающимся, какими учебными стратегиями следует воспользоваться при изучении конкретного грамматического явления.

3. Описать и продемонстрировать данные стратегии в процессе выполнения упражнений.

4. Дать задание обучающимся потренироваться в использовании данных учебных стратегий.

5. Предложить новое задание и попросить выполнить его, применяя изученные учебные стратегии.

6. Объяснить обучающимся, как оценить успешность применения освоенных учебных стратегий и как оценить свой прогресс.

Для того, чтобы обучающиеся тренировались в использовании стратегий, преподаватель может подготовить памятки-инструкции, включающие когнитивные стратегии и стратегии запоминания на этапе ознакомления с грамматическим явлением и его тренировки, метакогнитивные стратегии для анализа своих результатов, аффективные стратегии, чтобы избежать подавленности и фрустрации в случае ошибок, и социальные стратегии для совместной работы в парах или группах.

Грамотное применение учебных стратегий позволяет взрослым обучающимся достичь большего успеха в процессе овладения иностранным языком. Изучение грамматики предполагает осознанное и вдумчивое знакомство с языковым материалом, его запоминание и активизацию полученных знаний в упражнениях с целью их последующего использования в ситуациях общения. Обучающиеся, обладающие учебной компетенцией, смогут быстрее и эффективнее достичь данных результатов.

Н. А. Метлицкая

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Учебно-познавательная компетенция предполагает развитие учебных умений, которые позволят использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком и повысят ее продуктивность. Среди компонентов учебно-познавательной компетенции выделяют следующие умения: ставить цель и организовывать ее достижение; организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку учебно-познавательной деятельности; выбирать необходимые методы и способы получения и применения знаний для решения поставленных задач; выступать устно и письменно с результатми своего исследования, в том числе с использованием компьютерных средств и технологий.

Проектная методика позволяет обучающимся перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению, тем самым способствует успешному формированию выше упомянутых компонентов учебно-познавательной компетенции.

Проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой способ организации образовательного процесса через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез).

Проект – самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающийся созданием творческого продукта. Одной из главных особенностей проектной деятельности является ориентация на достижение конкретной практической цели – наглядное представление результата (презентация, эссе и т. д.).

Метод проектов может быть эффективно использован на различных этапах обучения, дополняя любые другие методы в условиях вариативности обучения иностранному языку и позволяя оптимизировать данный процесс. Так, проектная технология может быть включена в различные формы общей системы работы над изучаемым языком на этапе речевой практики и развития коммуникативных умений иноязычного речевого общения, на этапе совершенствования языковых и речевых навыков и углубления знаний, как вид работы по поддержке достигнутого уровня умений и навыков. При этом проектное задание может рассматриваться как определенная форма адаптации изучаемого материала к индивидуальным особенностям обучающихся.

Основными требованиями к использованию метода проектов являются следующие:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся на занятиях или во внеурочное время.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей).

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформления конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозгового штурма», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта).

Работа с проектами имеет следующие этапы:

- целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта);
- планирование (определение методов исследования, источников информации, критериев оценки);
- исследование (сбор информации, решение промежуточных задач);
- презентация и оценка результатов.

В курсе обучения иностранным языкам метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Темы проектов, как правило, соответствуют содержательной тематике учебных программ, но также они должны относиться к какому-то практическому вопросу, актуальному для жизни обучающихся и требующему привлечения их собственного опыта. Важным моментом при обучении взрослых является то, что тема проекта должна не только входить в общий контекст обучения языку, но и быть достаточно актуальной для слушателя и его профес-сиональной деятельности, входить в сферу его профессиональных и лич-ностных интересов.

По количеству участников выделяются индивидуальные, парные и групповые проекты. Следует отметить, что при организации парных и групповых проектов большое значение имеет правильная с методической точки зрения организация деятельности участников проекта в группе. Во-первых, группы обучающихся формируются с учетом психологической совместимости, что в равной степени важно как при работе с детьми/подростками, так и со взрослой категорией слушателей. Группа выполняет одно задание, для его реализации происходит распределение задач. Каждый участник делает определенную часть работы в проекте. Совместная (парная, групповая) работа над проектом способствует развитию умений работать в команде, анализировать, оценивать результаты своего труда и труда других участников. При работе со взрослыми обучающимися актуальными представляются все формы организации работы над проектами, однако наиболее эффективными в данном случае нам видятся индивидуальные проекты, поскольку они позволяют в максимальной мере реализовать не только языковые, но и сформировавшиеся профессиональные потребности обучающихся.

В основе каждого проекта лежит некоторая проблема. Чтобы решить ее, обучающимся требуется не только знание языка, но и владение определенным объемом предметных знаний, творческими и коммуникативными умениями. Потому в силу своей дидактической сущности метод проектов способствует развитию творческих возможностей обучающихся, формированию умения самостоятельно получать знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию и свою учебную деятельность.

Таким образом, метод проектов позволяет не только расширить языковые знания, но и активизировать деятельность каждого обучающегося, создать ситуации для их творческой активности, обучает самостоятельно планировать свои действия и прогнозировать возможные варианты решения учебных задач. Тем самым данная методика несет в себе огромный мотивационный потенциал и способствует формированию учебно-познавательной компетенции обучающихся разных возрастных категорий, в том числе взрослых.

И. Г. Осмоловская

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ АУДИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
(на материале новостных немецкоязычных каналов)

Доклад имеет следующую структуру. В начале изложения представляется логичным дать определение самому понятию *учебно-познавательная компетенция*. Далее следует краткий обзор подходов к данному понятию в отечественной и зарубежной методике. В основной части описывается опыт работы над формированием учебно-познавательной компетенции при таком виде речевой деятельности, как аудирование на повышенном и продвинутом уровнях изучения немецкого языка. В заключении обосновывается значимость деятельностного подхода для формирования, развития и совершенствования учебно-познавательной компетенции взрослой аудитории обучающихся.

Так, российский педагог, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, член «Международной педагогической академии» А. В. Хуторской определяет эту компетенцию как «совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Добывание знаний непосредственно из реальности». И. А. Петрова в своей статье «Формирование учебно-познавательной компетенции учащихся в предпрофильном обучении», опубликованной в «Академическом вестнике Института педагогического образования и образования взрослых РАО», предлагает следующую дефиницию: «Учебно-познавательная компетенция – интегративное качество личности, создающее функционально-поисковый алгоритм реализации познавательных потребностей учащегося в ходе мотивированной познавательной деятельности, направленный на приращение знаний и учений в практической деятельности для самосовершенствования и самореализации личности». Упрощая приведенные определения мэтров педагогической науки, можно сказать, что учебно-познавательная компетенция позволяет учащемуся овладеть навыками познавательной деятельности – «научиться учиться» и применять эти знания на практике.

Следует также отметить, что в отечественной и зарубежной методике существуют различные подходы к рассмотрению данного феномена. В отечественной методике учебно-познавательная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции наряду с языковой, социокультурной, компенсаторной и речевой. Зарубежные же исследователи рассматривают учебно-познавательную компетенцию как отдельную, самостоятельную компетенцию, которая формируется вне зависимости от учебной дисциплины, ее невозможно формировать в рамках одного отдельного предмета. Будем склоняться к той точке зрения, что этот вид компетенции

является общим для всех учебных дисциплин, но в рамках каждой из них имеет специфику. Применительно к предмету «Иностранный язык» ее особенность заключается в том, что учебно-познавательная компетенция самостоятельна и способствует формированию всех компонентов коммуникативной компетентности. Как справедливо отмечает С. И. Константинова, сформированность учебно-познавательной компетенции позволит слушателям использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов и познавательных потребностей в разных областях научного знания.

Происходящие на современном этапе изменения в общественных отношениях, актуальные мировые события требуют повышения учебно-познавательной компетенции всех категорий обучающихся. Достаточно развитый навык аудирования (понимание воспринимаемой речи на слух) играет при этом важную роль.

Для удовлетворения запросов основного контингента слушателей – сотрудники Министерства иностранных дел, Министерства обороны Республики Беларусь, директора предприятий, занимающие по долгу службы и личным убеждениям активную жизненную и политическую позиции, – во время подготовки к занятиям мною активно используются аутентичные материалы новостных немецкоязычных порталов, содержащие актуальные на текущий день новостные сообщения. Работа с новостными порталами подходит слушателям, повышающим квалификацию по образовательным программам «Немецкий язык для международного делового общения (повышенный уровень)», «Немецкий язык для участия в международных проектах (продвинутый уровень)», «Немецкий язык – поддерживающий курс (продвинутый уровень)», то есть обучающимся, владеющим иностранным языком на достаточно высоком уровне.

Для проработки на одном занятии используются, как правило, 3 самые злободневные новости длительностью звучания до 5 минут, сообщающие о событиях в различных странах мира. После первого прослушивания слушатели должны передать основную информацию, которую они услышали: страна, известные фигуры, событие без подробностей. При втором прослушивании предлагается выполнить тестовые задания. Тест к каждой порции новостей разрабатывается заранее и содержит задания четырех типов.

1. Дополнить предложения по содержанию текста. На первых этапах работы выдвигалось требование дополнить предложения близко по смыслу, но не дословно. После того, как слушатели достигают достаточного умения понимать речь на слух, задание усложняется до дословного дополнения предложения, которое может состоять из одного или более придаточных предложений.

2. Выбрать правильный ответ на вопрос из нескольких предложенных вариантов;

3. Соотнести предложение с содержанием текста. Если предложение не является корректным, то необходимо его исправить и дать правильный вариант.

4. Ответить на вопросы по содержанию новостей, а также высказать свое мнение по той или иной проблеме. К каждому тесту предлагается также определенное количество новой лексики на политическую тематику, которая встречается в аудиоматериалах и является релевантной для понимания содержания. Перед третьим прослушиванием учащиеся подразделяются на группы. Каждая группа получает задание максимально точно «расслышать» одну новость из трех, составляющих новостную порцию на определенное занятие. К последнему прослушиванию, как правило, уже сняты все лексические и грамматические сложности, которые содержатся в новостях, и полное и адекватное восприятие сообщения не составляет труда. В рабочих группах проходит подготовка пересказа заданной новости всеми участниками с использованием сослагательного наклонения конъюнктив 1, которое наиболее часто встречается при передаче новостей и косвенной речи в немецком языке. После публичной презентации «диктором» группы своего сообщения слушатели получают транскрипт новостей и могут самостоятельно себя проверить на предмет полного понимания содержания и его адекватной передачи. На завершающем этапе работы слушатели высказывают свою позицию по прослушанной информации. В группах с продвинутым уровнем владения немецким языком обучающимся предлагается подготовить материал самим: подобрать новости, а также разработать тестовые задания, сформулировать ряд проблемных вопросов. Таким образом, представляется возможным провести мониторинг интересов обучающихся.

Хотелось бы отметить, что данный вид работы пользуется большой популярностью у слушателей продвинутого уровня, так как он построен с учетом деятельностного подхода к обучению. Как утверждал известный психолог А. А. Леонтьев, «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом». Его секрет заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде, а добываются обучающимся через самостоятельную деятельность. В предложенном алгоритме работы с новостными порталами помимо основной задачи – развитие навыков аудирования неадаптированной иноязычной речи высокого уровня сложности – решаются и сопутствующие: осведомленность обактуальных событиях в мире, усвоение политической лексики, развитие навыков монологической речи по сложным тематикам, что полностью соответствует требованиям, выдвигаемым к продвинутому уровню владения иностранным языком. А также посредством использования деятельностного подхода, когда полученные знания приобретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути, наилучшим образом осуществляется развитие учебно-познавательной компетенции слушателей.

Н. В. Писоцкая

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ

Учебно-познавательная компетенция является ключевой компетенцией, определяющей современного профессионала, обязательной для развития и продвижения по карьерной лестнице в профессиональном сообществе. Вместе с тем учебно-познавательная компетенция выступает также одним из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь является целью обучения иностранному языку на разных этапах обучения.

Учебно-познавательная компетенция является совокупностью компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элемент логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами, в которые входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности.

Анализ предлагаемых разными авторами трактовок компетентности и компетенции сводится к тому, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях и опыте деятельности человека (А. В. Хуторской, В. В. Краевский). Это представляется сообразным реальности, поэтому мы делаем акцент на учебно-познавательной компетенции и ее актуализации в учебно-познавательном опыте как особом слое целостного опыта, который при определенных условиях интегрируется с субъектным и ментальным опытом. В связи с этим изучение учебно-познавательной компетенции слушателей и способов ее формирования должно рассматриваться через учебно-познавательную деятельность, при осуществлении которой и проявляется данная компетенция.

Знания, умения и способности, составляющие учебно-познавательную компетенцию, применительно к иностранному (итальянском) языку разделяются на четыре группы: учебно-управленческие, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные и учебно-презентативно-коммуникативные.

Под учебно-управленческими знаниями, умениями и способностями мы понимаем те, которые обеспечивают анализ и формирование целей, планирование, принятие решений, реализацию и организацию, а также контроль собственной учебно-познавательной деятельности обучающимися.

Учебно-интеллектуальный компонент учебно-познавательной компетенции подразумевает развитые и скоординированные психологические процессы обучающегося: мыслительные процессы, механизмы памяти

(оперативной и долговременной) и ее типы (слуховой, зрительной и эмоциональной), механизмы речи, внимание обучающихся, которые направлены на реализацию успешной учебно-познавательной деятельности.

Под учебно-информационными знаниями, умениями и способностями будем понимать те, которые обеспечивают нахождение, переработку и использование информации из предметных источников (книга, словарь, поисковые электронные системы и др.) для решения учебных задач. Учебно-презентативно-коммуникативный компонент учебно-познавательной компетенции нацелен на воспитание культуры социального взаимодействия с разными субъектами с целью получения информации; на воспитание культуры презентации результатов собственной учебно-познавательной деятельности в устной и письменной формах.

В состав учебно-познавательной компетенции входят и так называемые «само»-качества (самодисциплинированность, самоорганизованность, самостоятельность и др.). Выбор термина обусловлен тем, что данные качества позволяют обучающемуся брать ответственность за результат собственной учебно-познавательной деятельности на себя. Учебно-познавательная компетенция включает, помимо академических, еще и эмпирические знания, которые приобретаются человеком по мере накопления опыта учебно-познавательной деятельности.

В содержание учебно-познавательного опыта включают следующие его структурные компоненты: результативный, рефлексивно-оценочный и ментально-репрезентативный. Между относительно самостоятельными компонентами учебно-познавательной компетенции имеются объективные взаимосвязи.

На основании собственного опыта из многообразия путей и средств формирования учебно-познавательной компетенции взрослых в процессе обучения иностранному языку мы можем выделить следующие: увлеченное преподавание; новизну учебного материала; показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями слушателей; использование новых и нетрадиционных форм обучения; чередование форм и методов обучения; проблемное обучение; эвристическое обучение; использование интерактивных компьютерных средств; взаимообучение (в парах, микрогруппах); показ достижений обучающихся; создание ситуаций успеха; соревнование (с одногруппниками, самим собой); создание положительного микроклимата в группе; доверие к обучаемому; педагогический такт и мастерство педагога.

Одним из эффективных способов формирования учебно-познавательной компетенции в процессе обучения итальянскому языку является активное включение слушателей в проектную деятельность, что способствует приобретению обучающимися исследовательского опыта и умения его использования, вырабатывает умения систематизации и обработки информации, формулирования выводов о проделанной работе. Проектная деятельность является также средством саморазвития человека, обеспечивая его

личностный и профессиональный рост. Существует множество классификаций разнообразных типов учебных проектов, но мы полагаем, что для изучения итальянского языка особое значение имеют творческие проекты, содержательный аспект которых определяется его участниками и их интересами.

Можно выделить следующие отличительные особенности проектов, предназначенных для обучения итальянскому языку: использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; акцент на самостоятельной работе слушателей (индивидуальной и групповой); выбор темы, вызывающей большой интерес для слушателей и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект; отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта; наглядное представление результата. К этому списку в соответствии со спецификой предмета можно добавить такие характеристики, как коммуникативная направленность проектов; приоритет групповой работы в проектной деятельности; повышение роли презентационно-оценочного этапа, на котором происходит защита проекта и рефлексия.

Такие проекты могут выполняться как индивидуально, так и в группе в процессе аудиторной и самостоятельной работы. Реализация проектной деятельности может включать следующие этапы: поиск проблемы, формулирование целей и задач, выбор способов решения и оформления конечных результатов, проведение проектных работ, презентация итогов, рефлексия полученных результатов. Важно, чтобы в процессе работы над проектом всегда было поле для диалога мнений, чтобы познание приближалось к поисковой, исследовательской деятельности.

Таким образом, можно сказать, что проектная деятельность является одним из наиболее результативных методов формирования учебно-познавательной компетенции взрослых слушателей в процессе обучения итальянскому языку. Проектная деятельность обладает четко выраженной структурой и отличительными особенностями, среди которых можно отметить следующие: коммуникативная направленность, ситуативная обусловленность, самостоятельность в работе, творческая направленность и ориентация на практический результат.

Т. М. Полещук, Ю. А. Литвина

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современном стремительно изменяющемся мире важно развивать свой образовательный потенциал в соответствии с профессиональными и личностными потребностями, а также запросами общества. В связи с этим

образование взрослых как составляющая часть системы непрерывного образования приобретает особую значимость, так как представляет собой возможность качественного обучения на протяжении всей жизни для удовлетворения своих и общественных потребностей.

Взрослые обучающиеся обладают рядом психологовозрастных особенностей, которые могут оказывать положительное или отрицательное влияние на процесс обучения. С одной стороны, их богатый личностный, межличностный и профессиональный опыт формирует конкретное мировоззрение, через фильтр которого проходит любой преподаваемый материал. Кроме того, они нацелены на непосредственное использование конкретных полученных знаний для решения задач в контексте реальной жизни. С другой стороны, взрослые обучающиеся могут испытывать определенные трудности в процесе обучения ввиду временных ограничений, а также психологической сложности роли ученика на фоне повышенной требовательности к себе и к преподавателю.

Обучение взрослых иностранному языку является очень востребованным в данный момент, так как представляет собой один из показателей степени образованности современного человека и обусловлено необходимостью профессиональной коммуникации. Однако интересным является тот факт, что несмотря на богатый опыт обучения многие взрослые по-прежнему соотносят свои успехи изучения иностранного языка с качеством работы преподавателя, его методической и языковой подготовкой в большей степени, чем со своими усилиями и использованием учебных стратегий. Поэтому преподавателям необходимо формировать учебно-познавательную компетенцию, что позволит обучающимся совершенствовать свою учебную деятельность, а также использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов и познавательных потребностей в разных областях научного знания.

Именно учебно-познавательная компетенция является основой продуктивной деятельности обучающихся. Понятие «учебные (учебно-познавательные) компетенции» появилось в отечественной психолого-педагогической литературе сравнительно недавно. Еще в конце XX века использовалось понятие «умение учиться» как важное качество учащихся. В учебной деятельности компетенции приобретают несколько иное значение, связанное с умением обучающихся добывать знания, систематизировать их, формировать необходимые навыки и умения, которые позволят перейти в результате к учебно-профессиональной и трудовой деятельности. Многие ученые (Д. А. Леонтьев, В. И. Байденко, А. В. Хуторской) относят учебно-познавательную компетенцию к ключевым компетенциям, так как она выступает существенным фактором повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, умений и формирования других компетенций, целостной картины мира.

Согласно А. В. Хуторскому, учебно-познавательные компетенции – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.

Основу учебно-познавательной компетенции составляет овладение обобщенными способами деятельности: общеучебными (метакогнитивные, учебно-информативные и стратегии учебного сотрудничества) и специальными (компенсационные, лингводидактические и конкретно-практические) учебными умениями.

Общеучебные умения – это универсальные для многих предметов способы получения и применения знаний в различных дисциплинах. Специальные учебные умения являются специфическими для той или иной учебной дисциплины и формируются в процессе ее изучения. Если говорить об иностранном языке, то эти умения формируются в процессе овладения различными видами коммуникативной деятельности, специфическими для иностранного языка.

Безусловно, взрослые обучающиеся имеют богатый опыт учебной деятельности, однако учебные стратегии, усвоенные ими, не всегда являются эффективными (например, при чтении смотреть перевод/толкование любого неизвестного слова в словаре или при аудировании стараться понять каждое слово и т. д). Поэтому преподавателю иностранного языка необходимо ознакомить обучающихся с учебными стратегиями и научить их эффективно пользоваться ими для решения учебных и личностных задач.

Формирование учебно-познавательной компетенции у взрослых в контексте обучения иностранному языку является сложным, но необходимым процессом, который требует от преподавателей знаний, терпения и творческого мышления. Модель, представленная нами, ставит целью раскрыть процесс формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся в контексте обучения иностранному языку.

Одна из главных задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка, – создание мотивации и интереса к изучению языка, что должно быть привлекательным для взрослых обучающихся. Это можно сделать путем использования разнообразных курсов, научно-популярной литературы, видео и музыки на изучаемом языке. Важно изучать язык не только как инструмент для общения, но и как ключевой элемент культурной информации.

Цель в обучении языку должна быть ясной и понятной. Это может быть достижение определенного уровня владения языком, в профессиональной области, обучение языку для работы или путешествий, повышение уровня языка области. Важно отмечать достижения обучающихся на каждом этапе.

Совершенствование навыков самоконтроля и самонаблюдения имеет первостепенное значение в обучении языку. Обучающиеся должны осознавать свои успехи и недостатки, а также постоянно оттачивать навыки через использование тестов, оценок и многофункциональной обратной связи от преподавателей.

Важно создать благоприятную обучающую среду, которая позволит обучающимся комфортно учиться и испытывать желание к изучению языка. Это может быть достигнуто через структурированные уроки, включающие в себя не только грамматические и лексические аспекты, но и интересные задания, обеспечивающие развитие коммуникативных навыков.

Большое значение приобретает использование современных технологий в процессе обучения, таких, как электронные платформы обучения, онлайн-системы и другие. Применение эффективных методов и технологий позволяет ускорить процесс обучения, развивая учебно-познавательную компетенцию у взрослых обучающихся.

Интегрированный подход к обучению иностранному языку позволяет подключать к данному процессу различные дисциплины, обеспечивая таким образом более глубокое понимание культурного и языкового контекста.

Для формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся важно хвалить и поддерживать их на каждом этапе. Даже небольшие успехи могут быть мотивирующими, и это может стать мощным стимулом для развития учебно-познавательной компетенции в обучении иностранному языку.

Учебно-познавательная компетенция является важным компонентом коммуникативной компетенции обучающихся, изучающих иностранный язык, и этот компонент обеспечивает продуктивный характер учения. Имея сложную структуру, учебно-познавательная компетенция индивидуализирована, что проявляется не только в формировании универсальных для всех обучающихся знаний и умений, но и в присвоении обучающимися учебных действий, формирующих неповторимый стиль их учебной деятельности.

Т. Г. Попко

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Электронные средства обучения, как известно, дают возможность разнообразить учебный процесс, способствуют повышению мотивации изучения иностранных языков, обеспечивают визуальную поддержку.

Взрослые люди, изучающие иностранный язык, приходят на занятия после рабочего дня, сказывается усталость, проблемы в профессиональной и личной жизни. В данных условиях обучающий должен сделать все возможное для создания максимально комфортной обстановки на занятиях,

варьируя виды работы, используя игровые элементы. С нашей точки зрения, технологии электронного обучения помогают справиться с этими задачами. Технологии электронного обучения – это средства синхронной или асинхронной коммуникации, используемые для оптимизации учебной деятельности: электронные копии печатных изданий, электронные интерактивные учебники, мультимедиа-презентации учебного материала, системы компьютерного тестирования, обзорные лекции на аудио- и видеоносителях, компьютерные тренажеры, виртуальные лаборатории, интеллектуальные обучающие системы, технологии подкастинга, форумов, сайтов, блогов, сотовые телефоны, электронная почта и т. п. Все перечисленные электронные средства обучения могут использоваться для формирования эстетической компетенции.

Эстетическая компетенция – это способность осознавать языковые единицы в их эстетической функции, то есть видеть и оценивать возможности слова как средства создания точного яркого образа мира, его предметов и явлений на основе языковой природы эстетического эффекта. Данная функция связана с отражением понятия прекрасного в языке, со способностью вызывать у читателя или слушателя чувство удовольствия. Главное, что отличает эстетическую (поэтическую) функцию языка, – это направленность формы словесного выражения не только на передачу того или иного содержания, но и на самого себя, на собственное совершенство, которое позволяет в самом языке ощущать прекрасное. Эстетическая функция языка требует работы над словом с целью открыть читателю и слушателю прекрасное в самом слове. То есть изучающие тот или иной иностранный язык начинают замечать сам текст, его звуковую и словесную фактуру. Отдельное слово, оборот, фраза начинает нравиться или не нравиться, восхищать своей точностью, глубокой осмысленностью, красотой. При помощи данной функции языка текст или речь превращается в произведение искусства с помощью метафор, эпитетов, сравнений и других выразительных средств; причем выразительность может быть представлена фонетическими, морфологическими, словообразовательными, лексическими синтаксическими способами, неожиданным выбором слов.

Эстетическая функция проявляется чаще всего в литературе, но встречается также в разговорной речи. Диапазон возможностей, в которых развивается эстетическая функция языка, включает литературные произведения, фильмы, телевизионные программы, повседневный язык. Для формирования эстетической компетенции обучающийся должен научиться понимать словесно-художественные образы на основе знаний о языковой природе эстетического эффекта, который достигается с помощью самих слов и выражений, с умением их понимать и употреблять. В учебном процессе необходимо пробуждать непосредственный интерес к языку как таковому, то есть концентрировать внимание обучающихся на самом языке, на лингвострановедческом аспекте слов и выражений, на их этимологии.

Обращение к эстетической компетенции тесным образом связано с мотивацией в изучении иностранных языков. Для поддержания мотивации необходимо, чтобы изучаемый материал был не только понятен, но и приятен. Среди различного вида мотиваций (коммуникативная, познавательная, страноведческая, инструментальная) исследователи выделяют также эстетическую мотивацию, которая способствует получению эстетического удовольствия при изучении иностранного языка.

Рассмотрим подробнее, какие электронные средства могут быть использованы при формировании эстетической компетенции. Так, например, популярным является приложение Viber, где каждая группа обучающихся создает свой чат. Данное приложение используется не только для сообщений информационного характера (расписание занятий, номер аудитории, перенос занятий и т. д. и т. п.), но и в учебных целях, например, для отправления различных материалов, включая песни, стихи и др. с заданием указать понравившееся по звучанию слово или выражение, объяснить его этимологию.

Еще одной возможностью виртуального общения являются блоги, влоги. Многие блогеры снимают и выкладывают сюжеты, представляя различные эстетические функции французского языка, например, Français avec Nelly. У этого блогера есть восхитительный сюжет «Les 15 plus beaux mots» («15 самых красивых слов»), где представлены слова французского языка, произношение которых ласкает слух, вызывает положительные эмоции, «les mots à savourer, les mots qu'on voulait manger» (слова, которые хочется смаковать, хочется съесть): *murmurer, chuchoter, écume* etc. Автор произносит все слова с выражением, обращая внимание на культурный аспект некоторых из них. Так, для слова *écume* упоминается книга известного французского писателя Бориса Вьяна «Ecume des jours» («Пена дней»).

Интересными для изучения эстетической функции языка являются сюжеты блога Français avec Fred. «L'art de séduire avec les mots»(«Исскуство соблазнять при помощи слов»), «100 belles phrases françaises que tu devrais utiliser le plus souvent» («100 красивых фраз французского языка, которые тебе следовало бы употреблять чаще»), «10 Jolis mots français que Vous devriez utiliser plus souvent» («10 красивых французских слов, которые вы должны использовать чаще») etc. Как мы видим, названия говорят сами за себя.

Не меньший интерес представляют материалы блога Le français avec Pierre. Автор часто представляет фразеологизмы, устойчивые выражения, объясняя не только значение, употребление, но и их этимологию. В инстаграме данный блогер часто представляет страничку "юмор".

Использование электронных средств обучения позволяет обучающимся выполнять самостоятельные задания, что очень нравится взрослой аудитории. Так, например, можно предложить такие задания, как «неделя поэзии»,

«дни истории», «любимый писатель», «моменты смеха», взрослым нравится работать с этимологией слов и выражений. Каждый обучающийся ищет интересную информацию и делится ею с другими членами группы, происходит обмен мнениями, выбираются самые интересные сообщения, самое красивое слово, выражение.

При формировании эстетической функции языка интерес представляет, на наш взгляд, идея «перевернутого» класса, которая получила известность сравнительно недавно и становится все более и более популярной при обучении иностранным языкам. «Перевернутый» класс предполагает активность обучающегося, так как ему предлагается самостоятельно ознакомиться с новым материалом (видео, текст и т. п.) в удобном для него темпе, в удобное для него время, а в классе основное внимание посвящается развитию компетенций на основе изученного материала. Именно такой «перевернутый» класс был предложен его создателями. При развитии данного концепта была озвучена идея полностью «перевернутого» класса, когда сами обучающиеся создают для своих коллег дидактические материалы для работы в классе, представляют новую информацию, готовят презентации, дебаты и т. п Разработка занятий по методике «перевернутого» класса требует от обучающего большой подготовки, задания могут быть совершенно разными, это зависит от его креативности, от интересов и возможностей обучающихся. Например, в данном случае можно работать с литературными произведениями, обучающиеся могут подготовить выразительное чтение, найти сравнения, метафоры, фразеологизмы, эпитеты и т. д.

О. В. Прусевич, В. И. Никифорова

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО МЕТОДА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Учебно-познавательная компетенция является важным компонентом коммуникативной компетенции обучающихся, изучающих иностранный язык, и этот компонент обеспечивает продуктивный характер обучения.

По мнению А. В. Хуторского, «учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, также овладение креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем».

Как отмечает И. А. Петрова, ведущими педагогическими условиями обеспечения процесса формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся являются: активизация познавательной активности, самостоятельности обучающихся в учебном процессе; создание ситуации успеха; использование разнообразных форм и активных методов организации учебной деятельности обучающихся; поиск педагогом способов включения учебно-познавательного опыта каждого обучающегося в учебный процесс.

Одним из способов формирования учебно-познавательной компетенции является использование в процессе обучения игровых методов. Успешность овладения иностранным языком во многом определяется тем, насколько учебная коммуникация соответствует условиям естественного общения. Это требование наиболее полно воплощается в игре, которая обладает моделирующим потенциалом относительно реальной, в том числе коммуникативной, деятельности. В ней моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций.

Примером инновационных технологий можно назвать деловую игру. Деловая игра легко вписывается в урок, хорошо воспринимается обучающимися и особенно эффективна при обучении взрослых, так как они получают возможность показать свои умения, поделиться опытом, продемонстрировать глубину аналитического мышления и знания проблем, проявить креативность при необходимости выработать совместно с другими собственные решения.

О. Л. Лившиц выделяет следующие характерные признаки ролевой деловой игры:

а) имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную обстановку, в которой обучающиеся предстают как носители конкретных социальных и профессиональных ролей;

б) наличие ситуаций и типов делового взаимодействия, которое обычно содержится в сценарии игры в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение иностранному языку с профессиональной деятельностью;

в) реализация целей игры в цепочке взаимосвязанных решений;

г) проблемный характер ситуаций и их повторяемость;

д) многоальтернативность решений.

Использование деловых игр имеет ряд преимуществ.

1. Урок проходит на высоком эмоциональном уровне. Создается благоприятный психологический климат, комфортные условия обучения, при которых обучающиеся чувствуют свою успешность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

2. Моделируются реальные жизненные и производственные ситуации, расширяются знания о межкультурных различиях в международной деловой среде. В ходе игры тренируются модельные образцы поведения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности, изученные выражения и фразы приобретают значимость.

3. Так как деловая игра позволяет приблизить учебный процесс к реальным условиям, повышается мотивация к обучению – оно становится личностно-значимым, интересным и приятным. Порождается потребность в знаниях и их практическом применении.

4. В процессе решения обучающимися определенных проблем не только активизируются знания, но и развиваются коллективные формы общения. Ведь выполнение предусмотренных условиями игры ролей предполагает обязательную совместную деятельность участников игры. В процессе деловой игры формируется осознание принадлежности ее участников к коллективу, сообща определяется степень участия каждого из них в работе, ощущается взаимосвязь участников при решении общих задач.

5. Участники игры вовлечены в самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленной учебной задачи. Это оказывается возможным благодаря такой существенной характеристике игры, как неопределенность, которая выражается в том, что игра не имеет однозначно предсказуемого развития или результата. Тем самым участники игры часто лишены возможности использовать при принятии решений готовые алгоритмы и вынуждены проявлять находчивость и инициативу, которые высоко ценятся в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, в деловых играх воспитываются дисциплина, взаимопомощь, активность, готовность включаться в различные виды деятельности, самостоятельность, умение отстоять свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях.

Технология деловой игры состоит из следующих этапов.

1. Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с выбора темы и формулирования проблемы, разработки сценария. Затем составляется план проведения игры. Преподаватель должен иметь общее описание процедуры игры и четко представлять характерные особенности действующих лиц. Важную роль играют отбор и повторение необходимых языковых средств.

2. Этап объяснения. На данном этапе идет ввод в игру, ориентация участников, определение режима работы, формулировка главной цели урока, также необходимо обосновать учащимся постановку проблемы и выбор ситуации. Выдаются заранее подготовленные пакеты необходимых материалов, инструкций, правил. Если деловая игра требует от участников более глубокого знакомства с литературой и передовым опытом по ее теме, то еще на этапе подготовки обучающиеся самостоятельно находят и изучают необходимый материал.

3. Этап проведения – процесс игры. На этом этапе участники разыгрывают предложенную им ситуацию, выполняя определенные роли. Руководство преподавателя должно быть по возможности опосредованным. Это позволит обучающимся проявить самостоятельность, инициативу, почувствовать большую свободу действий, игра будет протекать более эффективно и целенаправленно.

4. Этап анализа и обобщения. По окончании игры преподаватель вместе с обучающимися проводит обобщение, происходит обмен мнениями о том, что получилось, а над чем еще стоит поработать. При анализе обращается внимание на соответствие использованной имитации и соответствующей области реальной ситуации. Послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний, так как происходит разбор ошибок, которые преподаватель зафиксировал в ходе игры. Совместное обсуждение результатов игры необходимо для выработки навыков самооценки, что особенно важно для объективной оценки обучающимися своих способностей.

Таким образом, использование игрового метода на уроках иностранного языка у взрослых обучающихся направлено на становление учебно-познавательной компетенции, так как помогает сформировать специальные учебные умения при изучении предмета, способствует формированию положительного отношения к процессу учебной деятельности, дает обучающимся необходимый багаж знаний о способах ее выполнения, мотивирует на изучение иностранного языка, развивает самостоятельность и автономность обучающихся, которые учатся самостоятельно ставить познавательную задачу, находить способы ее решения, контролировать и оценивать результаты своей познавательной деятельности, а затем формулировать конкретные задачи, благодаря чему формируется способность к самообразованию и применению полученных знаний на практике.

Г. А. Счисленок

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ» (из опыта работы)

Последние годы кафедры ИПКиП МГЛУ все чаще реализуют образовательные программы обучающих курсов в группах слушателей из разных стран. Объективно встает вопрос, во-первых, как грамотно выстроить обучение с учетом этнических и религиозных особенностей, специфики национальных культур и межкультурных процессов; во-вторых, как сделать эффективным обучение английскому языку с учетом сформированности языковой компетенции, индивидуального темпа продвижения в освоении.

Бесспорно, взаимодействие с представителями различных национальностей требует от преподавателя дополнительной подготовки по повышению собственной грамотности, предполагающей знание особенностей и даже некоторых тонкостей других культур. Такие знания позволяют более эффективно выстроить процесс учебной коммуникации с обучающимися, быть в постоянной готовности к кросс-культурным комментариям на занятиях, критически относиться к отбору дидактического материала, более тесно войти в контакт с обучающимися для достижения запланированных результатов. Что касается внесения изменений в содержательную часть используемых учебных программ, важным представляется включение этнического материала, отражающего широкий контекст исторических и происходящих сейчас событий через восприятие их представителями разных культур. Эффективным оказалось использование таких аутентичных УМК, как “Speak Out” Pearson Education Limited, “English File” Oxford University Press, которые сопровождают текстовый материал учебника и рабочей тетради большим количеством аудио- и видеоподдержки в форме интерактивных упражнений, подкастов с интерпретацией событий современной жизни людьми разных национальностей.

Относительно же подходов, методов, форм работы в мультикультурных группах для достижения цели программ – совершенствования навыков межкультурного общения на английском языке – наиболее эффективным видится следование принципам коммуникативного и личностно-ориентированного подходов. Совместное изучение английского языка слушателями из разных стран создает естественную среду для межкультурной коммуникации. Коммуникативный подход стимулирует слушателей с первых минут знакомства активно включаться в диалог об особенностях их культур, вероисповедания, географии, личного опыта пребывания в нашей стране и т. д. Преподаватель на этом этапе выступает в роли наблюдателя того, как слушатели реагируют друг на друга, на тему общения, на формы учебной работы, как используют свои навыки и т. п. с целью создать максимально комфортную среду обучения и получить объективный портрет группы. Портрет группы, обучающейся в текущем году по образовательной программе обучающего курса «Английский язык для межкультурной коммуникации» (210 час.) демонстрирует большое географическое, национальное, социальное, религиозное многообразие и очевидную разницу готовности каждого к обучению по одной программе. В составе группы представители 6 стран (Иран, Камерун, Китай, Конго, Мали, Туркменистан) в возрасте от 22 до 40 лет с уровнем владения английским языком от A1 (50%) до B2 (8%). Это создает проблемы для преподавателя, но в то же время формирует неподдельный интерес к иному восприятию методов, подходов, форм работы и даже стиля его поведения.

Традиционные формы работы на занятиях по английскому языку, такие, как всевозможные языковые упражнения для обучения лексике и грамматике: чтение, пересказ, ответы на вопросы и т. п., воспринимаются как типичные, знакомые, не требующие подробных инструкций. Интересными и необычными оказываются те методы и приемы работы, которые предполагают даже на примитивном уровне обмен опытом, ведение реальных социальных диалогов, а также групповые и парные формы работы в смешанных микроколлективах.

Но самым большим вызовом оказались пропуски занятий слушателями по причине необходимости осуществлять другие виды деятельности, связанные с пребыванием в чужой стране. Приходилось по несколько раз объяснять одно и то же правило, менять структуру и форму занятия в зависимости от того, сколько и какие слушатели отсутствовали. Этот проблемный момент заставил искать дополнительные, более оптимальные пути для достижения образовательной цели программы. Особые трудности возникали при изучении грамматических явлений, усвоении теоретической информации. Молодые слушатели-иностранцы, не смущаясь, делают многочисленные ошибки в процессе любимого ими учебного говорения, увлекаясь и считая, что основная цель – добиться полного понимания собеседником их мнения, невзирая на неправильные грамматические и лексические формы. Но тренировочные языковые упражнения, тесты ставили их в тупик, тормозили и сбивали темп занятий. Преподавательские поиски пошли в направлении преобразования аудиторных занятий так, чтобы максимально продуктивно использовать их время. Особенно результативным оказалось повышение эффективности самостоятельной работы вне аудитории с целью превратить слушателя в активного и ответственного участника обучения. Как нельзя лучше это решалось с использованием элементов модели так называемого «перевернутого класса» (flipped classroom), когда учебный материал предоставляется для самостоятельного изучения дома, а аудиторное время посвящается разбору возникающих вопросов, практическому закреплению, выполнению контрольных заданий. Экономия аудиторного времени очевидна. Слушатели имеют возможность работать в удобное время, в индивидуальном темпе, повторять нужное количество раз один и тот же эпизод. Несомненно, самостоятельный этап проходит под контролем преподавателя, который координирует процесс. Роль координатора заключается в подборе материала, определении цели его изучения, анализе ошибок, оценивании результативности. С одной стороны, увеличивается нагрузка на преподавателя, с другой стороны – это линия защиты, а не поиски виноватых; уловка снизить негативное влияние пропусков занятий. Что касается технологических проблем, то сейчас существует большое число ресурсов с готовыми качественными подкастами, бесплатные видеоуроки в You Tube, BBC Learning English, My English Lab. и т. п. Так, например, подобрав соответствующий грамматической теме Present Continuous видео урок, текстовый теоретический материал, упражнения и задания, я отправляю слу-

шателям ссылку, фото упражнений и заданий; сопровождаю этот набор учебного материала для самостоятельных занятий специальными вопросами для продолжения работы по этой теме в классе. Это могут быть вопросы: *Как образуются утвердительная, отрицательная и вопросительная формы? Когда используется настоящее продолженное время? (How is Present Continuous formed? When is it used?).* Также прошу каждого приготовить ответ на два традиционных вопроса: Что осталось непонятным? *Что бы Вы спросили у своего одногруппника, если бы хотели проверить, понял ли он тему? (Is there anything you didn't understand? What would you ask your group-mate to check if they understood the topic?).* Обязательно интересуюсь, сколько времени ушло на выполнение задания, чтобы гибко и индивидуально управлять нагрузкой каждого.

Конечно, это всего лишь один инструмент для оптимизации учебного процесса в межнациональной группе, но, как показывает опыт, достаточно эффективный для создания комфортной среды обучения и совершенствования навыков межкультурной коммуникации.

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

А. А. Галдукевич

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Э. ДЕМОЛЕНА В РАЗВИТИИ НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эдмон Демолен (1852–1907) – французский историк, социолог и педагог, один из идейных вдохновителей Нового образования – направления в педагогике, возникшего в странах Западной Европы в конце XIX – начале XX в. Э. Демолен выступал за создание сельских средних частных школ-интернатов, которые должны воспитывать разносторонне развитых людей, способных стать активными деятелями в различных областях общественной жизни. В 1889 году Э. Демоленом была открыта школа Рош – заведение в своем роде уникальное. С первого дня своего существования она сделала заявку на исключительность и непохожесть на прочие учебные заведения того же типа. Он взял за основу систему английских государственных школ, славившихся тогда высоким уровнем образования, обогатив принципы их действия собственными творческими идеями. Особое значение педагог придавал развитию воли, активности, инициативы и самостоятельности обучающихся, готовя их тем самым ко взрослой жизни.

Согласно Э. Демолену, условия и отношения современной жизни внутри общества постоянно изменяются, следовательно, задачей человека является умение приспособиться к прогрессу, «что есть не просто его выгода, но и обязанность». В изменяющихся условиях человеку необходимо опираться лишь на самого себя, обходиться без посторонней поддержки и не теряться ни при каких бы то ни было обстоятельствах. Поэтому задача школы должна состоять в помощи «согласования человека с самим собой, в активизации его собственных сил, чтобы он использовал свою собственную личность при всех возможных обстоятельствах». Результатом воспитания, по Э. Демолену, должно стать воспитание личности, «сильной телом, привычной к реальной жизни, всегда активной, всегда признаваемой за взрослого человека, привыкшей рассчитывать только на себя – такой молодой человек не боится никаких жизненных трудностей».

В каждом из своих питомцев Э. Демолен стремился в первую очередь видеть личность, справедливо полагая, что качественное образование невозможно без доверительных отношений между тем, кто учит, и теми, кого учат. В связи с этим необходимо перейти на качественно новый этап взаимодействия между обучаемым и педагогом, который предполагает активизацию деятельности воспитанников за счет средств педагогического влияния. Согласно Э. Демолену, учитель должен не только давать уроки по разным научным предметам, но и проводить с воспитанниками свободное от учебы время. Благодаря такому постоянному взаимодействию «между ними

устанавливаются отношения, очень похожие на те, что существуют между детьми и отцом, который интересуется как их учением, так и играми и вообще всей их повседневной жизнью».

Установление доверительных, близких отношений между учителем и учеником также достигается благодаря особым приемам школьного обучения. Оно состоит в активном вовлечении всех обучаемых в учебный процесс, что реализуется благодаря особому способу ведения урока. Вся работа в классе проходит под постоянным наблюдением учителя, который ходит в это время среди учеников, то отвечая на вопросы, с которыми к нему обращаются, то помогая ученикам разобраться в какой-нибудь трудности, исправляя неправильные приемы работы, ободряя старательных и подтягивая ленивых. Таким образом, учитель остается в постоянном общении с учениками. По утверждению Э. Демолена, это единственный педагогический приём, о котором упоминал еще Монтень, – «шлифовка мозга ученика посредством мозга учителя». Добиться положительных результатов возможно только при общей работе, постоянном сотрудничестве учителя с учениками и его педагогически целесообразном руководстве, а не только при чтении лекций с кафедры.

Таким образом, возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания и активизации учебного процесса, идеи Э. Демолена послужили важным обоснованием обновления школьного образования в первой половине XX столетия. Многие его идеи явились основополагающими принципами современной концепции активного обучения: внедрение и использование в учебно-воспитательном процессе методов активного обучения, позволяющих повышать интеллектуальную и эмоциональную активность обучающихся; отказ от традиционной системы взаимоотношений между педагогом и обучающимся, основанной на доминировании педагога и безукоснительном подчинении ему обучающегося, и переход к установлению между ними доверительных, дружеских отношений с сохранением учительского авторитета; необходимость связи процесса обучения с жизнью, что позволяет рассматривать процесс обучения как подготовку к взрослой, самостоятельной жизни воспитанника, человека активного, творчески мыслящего и преобразовывающего действительность.

Круглый стол
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

Ф. А. Батаева
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ АНГЛО-РУССКО-КАЗАХСКОГО ПЕРЕВОДА

Английский, русский и казахский языки имеют различные грамматические структуры и порядок слов в предложении. Переводчик должен быть знаком с этими различиями и перестраивать предложения таким образом, чтобы сохранить смысл и понятность текста.

Среди многочисленных сложных проблем современного языкознания важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют переводом или переводческой деятельностью. В первую очередь нас интересует вопрос о том, как соотносятся исследования в области теории перевода с работами в области сопоставительного изучения языков. Значительное влияние на дальнейшее развитие теории перевода оказала структурная лингвистика, в рамках которой было предпринято немало усилий для развития положения о *языке-посреднике*. Идея о языке-посреднике впервые была выдвинута применительно к машинному переводу. Далее лингвистами предпринимается попытка распространить это понятие на обычный немашинный перевод. А. Д. Швейцер предлагает такую трактовку понятия язык-посредник: «По сути дела проблема “языка-посредника” – это проблема метаязыка переводческой теории. С одной стороны, под метаязыком в лингвистике понимается «язык второго порядка», т. е. язык, на котором строятся рассуждения о естественном языке. Речь может идти о каком-то наборе лингвистических терминов, соответствующих определенной системе понятий, отражающих существенные признаки языков и позволяющих описывать как их внешнюю, так и внутреннюю сторону. С другой стороны, под метаязыком в языкознании иногда подразумевается и более абстрактная схема лингвистического описания. Иными словами, метаязык, или “язык-посредник” перевода представляет собой комплекс структурно-лингвистических характеристик, позволяющих, по замыслу авторов с достаточной полнотой описать процесс перевода» (А. Д. Швейцер, 2018, с. 33).

В нашей работе понятие *язык-посредник* имеет несколько другое значение. В связи с тем, что до сих пор перевод текстов с английского языка на казахский язык осуществлялся не с оригинала, а с их перевода на русский язык, последний и принимается нами как язык-посредник.

Задача осложняется особенно в том случае, когда переводческая работа осуществляется не по оригиналу, а по переводу. Для наглядности изобразим формулой: A–B–C (где *A* – оригинал, B – первый, непосредственный перевод, C – опосредованный перевод) (Б. И. Репин, 1970). В настоящей работе,

мы придерживаемся данного понятия опосредованного перевода и считаем, что опосредованный перевод – это перевод не с оригинала, а с перевода оригинала на другой язык.

Переводчик обязан не только знать языки, но и те пути, которыми осуществляется переход от одного языка к другому. Он должен ясно представлять себе последовательность всех операций перевода. Очень помогает переводчику знание различных закономерных соответствий между используемыми парами языков (Г. М. Стрелковский, Л. К. Латышев, 1996). Поэтому для достижения целей нашего исследования необходимо определить такие переводческие понятия, как *адекватность, соответствие* или *эквивалентность*.

Семантическая эквивалентность достигается благодаря наличию в тексте исходного языка и языка перевода одних и тех же сем. Формальные языковые средства, используемые для выражения идентичных сем, могут быть сходными или существенно различаться. Другой вид семантической эквивалентности, именуемый денотативным, связан с явлением языковой избирательности. Разные семантические предикаты перекрещиваются и являются взаимозаменяемыми благодаря тому, что описывают одну и ту же ситуацию.

Возможность достижения коммуникативной эквивалентности при переводе основывается на том факте, что при всех многочисленных различиях между языками практически в каждой паре языков можно выделить единицы и их комбинации, которые по своему значению и употреблению в той или иной мере соответствуют друг другу. Такие единицы мы будем называть межъязыковыми соответствиями или эквивалентами. Большинство из таких соответствий фиксируется в словарях, сопоставительных грамматиках. Наиболее близкие по значению и употреблению межъязыковые соответствия, хотя и нигде не зафиксированы, в настоящей работе называются регулярными, закономерными соответствиями.

Раскрыв содержание, выраженное конкретной языковой формой, определив понятийно-стилистическую функцию компонентов оригинала, переводчик, в случае полного совпадения элементов сопоставляемых языков, может использовать тождественные формы и языковые элементы. При расхождении форм сопоставляемых языков он вынужден подбирать равноценные, эквивалентные по своему мыслимому содержанию и стилистической функции языковые средства.

Таким образом, при невозможности формально точного перевода компоненты сопоставляемых систем приравниваются друг другу посредством тех или иных трансформаций. Процесс перевода непосредственно зависит от плана выражения, или формы, и плана содержания, или значения.

До начала XXI в. казахская художественная литература переводилась на европейские языки в подавляющем большинстве случаев с русского перевода, часто с подстрочника. Речь идет о периоде, когда переводы с казахского языка на русский осуществляли не только свои кадры, но и приглашенные специалисты. Как показывают исследования, искажение

смыслов при передаче информации, обусловленное переводческими неудачами, незнанием реалий, неуместным повышением или понижением регистра языка, ошибками, заложенными в русскоязычной версии, приводит к «помехам в передаче информации» на другие языки, в т. ч. на английский.

Каждый язык – глубоко самобытное и специфическое явление, и ожидать частых совпадений при сопоставлении языков в переводе не приходится. Смысл оригинала передается при помощи переводческих соответствий, имеющих не только иное языковое выражение, но и отличный от оригинала набор сем, а это порождает необходимость во всевозможных переводческих преобразованиях.

Перевод – это сложный и многогранный процесс, требующий не только знания языков, но и понимания культурных и лингвистических особенностей каждого языка. Когда речь идет о переводе в отношении английского, русского и казахского языков, следует отметить ряд уникальных особенностей, которые переводчик должен иметь в виду. Рассмотрим некоторые из них.

Каждый из этих трех языков имеет свои лингвистические особенности, которые нужно учитывать при переводе. Например, в английском языке много фразовых глаголов, которые могут быть сложными для перевода на русский или казахский. В то же время русский язык имеет падежную систему, которая требует точного согласования между существительными, прилагательными и глаголами. Казахский язык, например, имеет особенности в произношении и акценте, что может быть сложным для перевода на другие языки.

Переводчикам также необходимо учитывать *культурные* различия между английским, русским и казахским языками. Некоторые выражения, идиомы или шутки, понятные в одной культуре, могут быть непонятными или даже оскорбительными в другой. Переводчик должен быть внимателен к таким нюансам и находить соответствующие эквиваленты или объяснения, чтобы передать смысл оригинала.

Е. В. Беланович, Д. Калинов

СЕМАНТИКА РУН В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Руническая письменность была распространена не только в континентальной Европе, но и далеко за ее пределами. И даже после распространения христианства и вытеснения рун латиницей эти символы все еще сохранялись в некоторых регионах вплоть до XX века в качестве основного средства письменной коммуникации.

Особым образом выделялись среди всех рун и алфавитов английские руны – символы, использовавшиеся в древнеанглийском языке вплоть до конца IX – начала XX века. Несмотря на общую для всех германских рун

основу, они обладали особой спецификой, делавшей их уникальными и отличавшей их по свойствам от рун скандинавских, венгерских, славянских и других.

Как и для письменности большинства языков протогерманского происхождения того периода, для английской письменности в VII–XX вв. применялся особый рунический алфавит – *футарк.* Оригинальный футарк, долгое время сохранявшийся в странах Скандинавского полуострова, состоял из 3 линий, называвшихся *аттами* (или *эттирами)*, каждая из которых состояла из восьми рун, несших свое уникальное значение, и имела собственное название. Эти 24 руны назывались *старшими рунами,* а такой футарк – *старшим футарком.*

Однако в связи с региональными особенностями каждого из языков, применявших футарк, а также из-за наличия у каждого из них разной по составу системы звуков футарк имел свои модификации. Зачастую инвентарь рун в нем мог сокращаться до 16 символов (такой футарк уже назывался *младшим футарком)*, но были и иные случаи. Так, древнеанглийский футарк состоял из 33 постоянных элементов, что делает его самым многочисленным руническим рядом из всех существовавших.

Еще одной особенностью английского футарка является вариативное написание некоторых рун и их изображение. Это обусловлено региональными особенностями территории, на которой использовался рунический алфавит.

Руны попали в Британию в количестве 24 в V веке из Фрисландии, когда сама Британия была населена несколькими племенами, в первую очередь, кельтского происхождения. Но уже в VI–VII вв. ингевоны добавили в местный футарк еще 4 знака, заложив основы для появления 4-го, уникального для Британии атта. Примерно полтора века руны просуществовали в таких позициях, лишь меняя некоторые свои очертания. Но уже в конце VIII века английский вариант футарка пополняется еще одной руной, привнесенной нортумберлендцами (важным является факт того, что сама эта руна появилась, вероятнее всего, благодаря совершенно другому алфавиту – огаму, которым пользовались кельты). Еще четыре руны, дополнившие финальный эттир в IX веке, имеют крайне спорную этимологию (по всей видимости, своему происхождению они также обязаны огаму).

Младшие руны, составлявшие четвертый атт, были распространены на севере и северо-востоке Англии, включая регионы Мерсия и Нортумбрия. Такое распространение обусловлено еще одной функцией (помимо коммуникативной) рун с точки зрения их семантики – магической. До принятия христианства языческие верования на этих территориях имели общие основы, но от региона к региону – и свои оттенки.

Каждая их рун футарка имела свое уникальное значение и элементы, из которых она состояла. Вместе они образовывали отдельные фразы и большие тексты, где, при определенной последовательности, руна могла приобретать еще несколько значений (речь здесь, в первую очередь, идет о мистическом и символическом значении рун).

Для подробного разбора семантики рун в древнеанглийском языке рассмотрим структуру и происхождение руны *Лагуз* (ᛚ). Данная руна фигурировала во всех вариантах футарка и символизировала собой море, воду, озеро, поток. В старшем футарке она называлась *Laguz*, однако в английском – *Lagu*. При прочтении ей соответствовал звук [l]. Сама руна состояла из двух основных элементов-символов – ствола Иса, означавшего состояние (воды либо человека в метафизическом смысле), и ветви Кено (служившей образом направления потока). С графической точки зрения руна Лагуз, как и все руны, обозначала не один лишь звук, но и сразу несколько слов в зависимости от того, в каком контексте и в какой ситуации она использовалась. Так, для одной ситуации она могла символизировать воду, находящуюся в статичном состоянии (озеро, иной водоем), но с изменением контекста уже обозначала реку, быстро текущую к океану. В иных текстах *Лагус* в принципе обозначало нечто стремящееся, например, побег лука-порея. Немаловажен и тот факт, что при изображении в перевернутом виде данная руна приобретала отрицательное значение, знаменуя собой опасную, губительную воду, смертельную ловушку. Таким образом, даже в пределах одного языка, который обслуживала руна, можно видеть существенные различия в ее значении при использовании.

Специфической для англосаксонского строя является руна *Гар* (ᛯ). В древнеанглийском алфавите она шла 33-й по счету и символизировала собой, в первую очередь, копьё бога-всеотца Одина, его главное оружие – Гунгир. Особенностью данной руны является, кроме прочего, и территория распространения: ее можно было найти преимущественно в Нортумбрианских текстах (что может указывать на довольно тесную связь этого региона со скандинавскими верованиями). Фонетически руна *Гар* соответствовала звуку [g]. Согласно анализу текстов, имевших в своих составах руну *Гар*, можно сделать вывод, что данная руна символизировала не только прямое продолговатое оружие, но и некий всемирный стержень, образ чего-то совершенного, целостного. По всей видимости, архетипом руны было, скорее, не копье Одина, а Мировое Древо – Иггдрасиль.

Помимо сравнительно хорошо известных и изученных рун древнеанглийского языка, на территории Британии в VII–X вв. были распространены и значительно менее известные и применяемые руны. В письменности и обрядах они использовались настолько редко, что не вошли в состав 4-го эттира англосаксонского футарка. Тем не менее ряд письменных источников подтверждает их существование. К таким рунам относились: руна *Вольфсангель* (руна волчьего крюка), руна *Эрда* (руна земли), руна *Соул* (руна Солнца и солнечного света, также, по всей видимости, принадлежавшая Одину). Помимо этих, существует и несколько других внеалфавитных рунических символов, распространенных на территории как Британии, так и континентальной Европы, и имевших свое значение (А. И. Смирницкий. Древнеанглийский язык; Р. Х. Блюм. Книга рун; Э. Торссон. Руническое учение).

Результаты исследования позволяют утверждать, что руны играли важную роль в развитии английского языка. Каждая из них имела свое собственное значение, что могло варьироваться в зависимости от контекста, в котором руна использовалась, а также от ситуации и изображения на письме самой руны. Важно отметить, что даже с приходом латиницы рунические символы сохранились в качестве письма на территории Европы, а отдельные элементы самих рун присутствовали и в латинской версии древнеанглийского алфавита.

Е. В. Беланович, К. Куруленко

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ВЫЗДОРОВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Любая идиома представляет собой фигуру речи, отражающую переносное значение речевого оборота. Говорящий не создает фразеологические единицы (ФЕ) в процессе коммуникации, а воспроизводит готовые целостные единицы, которые функционируют как неделимый член предложения. Для составных компонентов ФЕ характерны постоянность, взаимосвязанность и строго определенный порядок (В. В. Виноградов. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии). Работа с ФЕ предполагает комплексный подход, поскольку идиомы представляют собой полностью или частично переосмысленное значение отдельных единиц языка в их совокупности. Это означает, что смысл всего словосочетания или фразы не всегда может складываться из значений ее компонентов. Именно поэтому важно и интересно выявить особенности структурирования ФЕ в английском языке.

В данном исследовании проводится семантический анализ десяти ФЕ выздоровления в английском языке. Из-за сложившейся в последние годы эпидемиологической ситуации в мире и особой актуальности темы заботы о своем душевном и физическом здоровье глаголы с подобным значением особенно привлекают внимание. Вместе с тем интерес вызывает вопрос о том, какие эквиваленты имеют такие единицы в русском языке и какими семантическими особенностями они обладают.

В ходе анализа были исследованы десять ФЕ: идиомы и крылатые выражения. Выявленные закономерности в структуре ФЕ позволили объединить некоторые глаголы в одну группу согласно их моделям.

Модель V + Prep + N. В данную группу вошли ФЕ: ***be off the danger list*** ‘жизни и/или здоровью (кого-то) ничего не угрожает’, ***be on the mend*** ‘идти на поправку’. Особенностями структуры фразеологизмов данной группы стало наличие предлога, следующего за глаголом *to be*, и смещение семантического ядра в поверхностной структуре ФЕ с глагола на существительное. Рассмотрим каждую ФЕ по отдельности.

Фразеологическая единица ***be off the danger list*** to be no longer expected to die from a serious injury or illness ‘больше не ожидается умереть от серьезной травмы или болезни’. В структуре ФЕ главным смыслообразующим компонентом выступает существительное ***danger list*** ‘список пациентов, находящихся в критическом состоянии’. Русский вариант *ФЕ жизни и/или здоровью (кого-то) ничего не угрожает* также подчеркивает отсутствие некой угрозы, опасности. Например, *He is off the danger list now* ‘Теперь его жизни ничего не угрожает’.

ФЕ ***be on the mend*** (*inf*) to be getting better after an illness or injury ‘поправляться после болезни или травмы’. Семантическим ядром является элемент **выздоровления.** То же самое происходит и в русском эквиваленте ФЕ *идти на поправку*, т. е. выздоравливать. При этом как в английском, так и в русском языке употребление словосочетания характерно для разговорной формы языка. Например, *She's been ill with the flu but she's on the mend now* ‘Она переболела гриппом, но сейчас идет на поправку’.

Модель V + N. К этой группе принадлежат ФЕ ***turn the corner*** ‘миновать кризис’ и ***take a turn for the better*** ‘идти на лад’, имеющая сложный именной компонент – **N + Prep + comp. Adj.**

ФЕ ***turn the corner*** to begin to recover from a serious illness or a difficult situation ‘начать восстанавливаться после тяжелой болезни или сложной ситуации’. Данный фразеологизм отличается тем, что описывает тяжелую ситуацию, в которой происходит **крутой поворот к лучшему**. Наиболее точно этот компонент значения передается на русский язык эквивалентом *кризис миновал*. Например, *For the present this young man (although he certainly had turned the corner), lay still in a very precarious state* ‘Хотя кризис болезни миновал, состояние молодого человека все еще было тяжелое’.

ФЕ ***take a turn for the better*** to suddenly become better ‘внезапно стать лучше’. Ядерным компонентом значения является составляющая **улучшения**. То же самое наблюдается и в русском языке *идти на лад*, т.е. начать улучшаться, измениться к лучшему. Для ФЕ характерно частое употребление в контексте улучшения состояния здоровья. Например, *Her health took a turn for the better last year* ‘В прошлом году ее здоровье пошло на лад’.

Модель V + Adv. Сюда входят такие ФЕ, как ***do well*** ‘держаться молодцом/бодрячком’, ***get well*** ‘возвращаться в строй’. Особенностью данных ФЕ можно выделить наличие многозначных глаголов *do* и *get,* которые приобретают полноту своих значений с помощью наречия *well* ‘хорошо’. В то же время данные ФЕ многозначны и лишь в некоторых ситуациях предполагают улучшение здоровья.

ФЕ ***do well*** if someone who has been ill is doing well, they are becoming healthy again ‘если кто-то, кто был болен, чувствует себя хорошо, он становится здоровым снова’. В русском варианте *держаться молодцом/бодряч-*

ком компонент *well* семантически включен в *молодец/бодрячок*. Например, *He had the operation yesterday, and he's doing very well* ‘Вчера ему сделали операцию, и он держится молодцом’.

ФЕ ***get well*** *phrase* (of a person) to recover from an illness ‘(о человеке) восстановиться от болезни’ чаще всего употребляется в повелительном наклонении для пожелания здоровья. Помимо односложных эквивалентов *поправляться, не хворать*, можно подобрать русский эквивалент фразеологизма *возвращаться в строй*. Например, *Get well as fast as you can* ‘Выздоравливай поскорее’ / ‘Возвращайся в строй поскорее’.

В отдельную подгруппу была выделена ФЕ ***be up and about*** ‘находиться в добром здравии, быть снова на ногах’, имеющая модель **V + Adv + Conj + Adv**. ФЕ ***be up and about*** to be active again, especially after an illness or rest ‘быть активным снова, особенно после болезни или отдыха’. Особенностями структуры фразеологизма является смещение семантического ядра в поверхностной структуре ФЕ с глагола на адвербальные сочинительные компоненты. Данная ФЕ представляет особый интерес, так как, несмотря на полное метафорическое переосмысление, можно проследить логику фразеологизма – физическое нахождение вне постели, в том числе и в русском аналоге *находиться в добром здравии, быть снова на ногах*. Например, *It's wonderful to see you up and about again, my dear* ‘Так чудесно, что ты снова на ногах, дорогая’.

К отдельной группе можно отнести ФЕ со структурной моделью **V + comp. Adj**. ФЕ ***get better*** *phrase* (of a person or a part of the body) to recover from an illness or injury ‘(о человеке или части тела) восстановиться от болезни или травмы’. Русский эквивалент *идти на поправку, оправляться, оклематься*. Например, *I got better quite quickly* ‘Я пошел на поправку довольно быстро’.

ФЕ ***be/get back on one's feet*** to be healthy again after a period of illness ‘быть здоровым снова после периода болезни’ образует грамматическую модель **V + Adv + Prep + N**. Интерес представляет то, что в русском эквиваленте сохраняется компонент ***feet*** ‘ноги’ в значении точки опоры, равновесия – *(снова) вставать на ноги*, т. е. выздоравливать, оправляться от болезни. При этом в русском и английском языках наблюдается полное совпадение на уровне сигнификативно-денотативного и коннотативного макрокомпонентов обоих фразеологических значений – 1) выздоравливать; 2) улучшать, укреплять свое материальное, экономическое состояние, становиться финансово независимым. Например, *He was sick for a while, but now he's getting back on his feet* ‘Какое-то время он был болен, но сейчас встает на ноги’.

ФЕ ***make it*** (*informal*) to live after a serious illness or accident, or manage to deal with a difficult experience ‘(*разг.*) жить после тяжелой болезни или несчастного случая, или справиться с трудным опытом’. Данная ФЕ строится

по модели **V + Pronoun**, т. е. грамматическая структура состоит из многозначного глагола *make* и местоимения 3 л. ед. ч. Имеет много значений, употребляется в разговорной речи. Русский эквивалент также характерен для разговорного стиля *выкарабкаться, оклематься*. Например, *Frank was very ill, and the doctors didn't think he'd make it* 'Фрэнк был очень болен, и врачи думали, что он не выкарабкается'.

Результаты анализа семантических особенностей ФЕ со значением выздоровления в современном английском и русском языках позволили заключить следующее. У английских и русских фразеологизмов наблюдаются различия на структурно-грамматическом и компонентном уровнях – частое присутствие предлогов в структуре английских ФЕ, а также нехарактерные для русского языка компоненты, выраженные наречием *well* 'хорошо', предлогом *it* 'это'. При этом в ряде случаев в английском и русском языках заметны пересечения ядерных компонентов значения выздоровления и других значений ФЕ, а иногда – полное совпадение некоторых компонентов. Многие крылатые выражения входят в узус врачебной лексики при общении медицинского персонала с пациентами. В русском языке такие ФЕ, как правило, приобретают стилистически окрашенный перевод. Другие же ФЕ, наоборот, характерны для разговорной лексики. Выявленные особенности позволяют сделать следующий вывод: несмотря на то, что по своему смысловому содержанию ФЕ английского и русского языков тесно соприкасаются друг с другом, так как относятся к одной и той же области знаний, они способны отражать определенные различия в представлении процесса выздоровления говорящим, что, безусловно, влияет на построение английского и русского предложений.

Е. В. Беланович, Д. Мурашковский

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ СИТУАЦИИ КРИТИКИ, РЕАЛИЗУЕМОЙ ГЛАГОЛАМИ *ОСМЕИВАТЬ*, *ОСКВЕРНЯТЬ*, И ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ НИМИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И ШВЕДСКОМ ЯЗЫКАХ

В современном мире язык играет важную роль в передаче информации и выражении различных смыслов. Одним из интересных аспектов исследования языка является изучение различных денотативных областей и ситуаций и специфика их отражения в структуре предложения. В данной работе мы сосредоточимся на определении компонентов ситуации критики, реализуемой глаголами *осмеивать* и *осквернять*, и рассмотрим отношения между этими компонентами в современном английском и шведском языках.

Сравнительный компонентный анализ структур дефиниций проводился на десяти глаголах из шведского и десяти глаголах из английского языков, взятых из словарей-синонимов и толковых словарей (Таблица).

1	***att skämma*** ‘стыдить’ – *att göra oduglig eller mindre god* ‘сделать неподходящим или менее хорошим’: S1 → R1 or R2	***to shame*** ‘стыдить’ – to make somebody feel ashamed ‘заставить чувствовать кого-то пристыженным’: S1 → R1 → O1*(S2 → R2).
2	***att fördärva*** ‘портить’ – *att tillintetgöra ett föremåls brukbarhet, godhet, varaktighet* ‘уничтожить полезность, доброту, постоянство объекта’: S1 → R1→ O1 → O2 → O3	***to defile*** ‘осквернять’ – to make sth dirty or no longer pure, especially sth that people consider important or holy ‘сделать что-то грязным или больше нечистым, особенно что-то, что люди считают важным или святым’: S1 → R1 → O1 → $R1^1$ or $R1^2$ ↓ (S2 → R2 or R3)
3	***att fördöma*** ‘осуждать’ (1) – *skarpt ogilla och kritisera någons handlingssätt* ‘резко не одобрять и критиковать чьи-либо действия’: S1 → Cond of Manner → R1 och R2 → Attr1 → O1	***to humiliate*** ‘унижать’ – to make somebody feel ashamed or stupid and lose the respect of other people ‘заставлять кого-то чувствовать пристыженным, или глупым, или потерять уважение других людей’: S1→ R1 → O1*(S2 → R2 or R3) or (S1 → R4 → O1)
4	***att misspryda*** ‘безобразить’ – *att göra ful eller oattraktiv någon eller något* ‘сделать кого-то или что-то уродливым, непривлекательным’: S1 → R1 eller R2 → Adr1 eller O1	***to humiliate*** ‘унижать’ – to make somebody feel ashamed or stupid and lose the respect of other people ‘заставлять кого-то чувствовать пристыженным, или глупым, или потерять уважение других людей’: S1→ R1 → O1*(S2 → R2 or R3 and S2 → R4 → O1)
5	***att vanära*** ‘позорить’ – *något, som skämmer ens heder, ära, goda namn och rykte* ‘что-то, что позорит чью-то честь, славу, доброе имя и репутацию’: S1 → R1 → Attr1 → O1 → O2 → Attr2 → O3 → O4	***to disgrace*** ‘позорить’ – to behave badly in a way that makes you or other people feel ashamed ‘вести себя плохо, что делает тебя или других людей чувствовать пристыженными’: S1 → R1→ Cond of Manner*(S2 → R2 → O1 or O2 → R3)
6	***att sabotera*** ‘саботировать’ – *skada avsiktligt eller hindra verksamhet* ‘умышленно нанести ущерб или воспрепятствовать деятельности’: S1 → R1 → Cond of Manner → R2 → O1	***to malign*** ‘оклеветать’ – to say or write things about sb/sth that are unfair and damage their reputation ‘говорить или писать вещи о ком-то/чём-то, которые несправедливы и вредят их репутации’: S1→ R1 or R2 → O1 → O2* (S2 → R3 and R4 → O2)

Окончание таблицы

7	***att besudla*** ‘осквернять’ – *nedsmutsa med något vätskigt* ‘испачкаться чем-то жидким’: S1→ R1 → Instrument	***to stain*** ‘пачкать’ – to damage the opinion that people have of sth ‘портить мнение, которое у людей есть о чём-либо’: S1 → R1 → O1* (S2 → R2 → O2)
8	***att misskreditera*** ‘дискредитировать’ – *väcka misstro mot* ‘вызывать недоверие, создавать плохую репутацию’: S1 → R1 → O1	***to discredit*** ‘дискредитировать’ – to make people stop respecting somebody/something ‘заставить людей перестать уважать кого-то/что-то’: S1 → R1 → O1 = S2 → R2 → O2
9	***att förlöjliga*** ‘осмеивать’ – *göra narr av* ‘делать из кого-то клоуна’: S1 → R1 → O1→O2	***to ridicule*** ‘осмеивать’ – to make sb/sth look silly by laughing at them or it in an unkind way ‘заставить кого-то выглядеть глупо, смеясь над кем-то или чем-то’: S1 → R1 → O1 = S2 → R2 → Instrument (S1 → R3 → O1 or O2 → Cond)
10	***att förakta*** ‘презирать’ – att se ner på något som mindervärdigt ‘смотреть свысока как на низшее’: S1 → R1 → Cond of Manner → O1	***to debase*** ‘унижать’ – to make sb/sth less valuable or respected ‘сделать кого-то/что-то менее ценным или уважаемым’: S1 → R1 → O1 → Attr1 or Attr2

Глаголы в первой паре *att skämma* и *to shame* отличаются тем, что в своем составе структура дефиниции шведского глагола имеет два составных именных сказуемых, структура дефиниции английского – сложный объект, который представляет собой самостоятельную ситуацию.

Основным отличием структур дефиниций глаголов *att fördärva* и *to defile* является то, что шведский глагол имеет три объекта. Структура дефиниции английского глагола представляет собой включение одной ситуации в другую через сложный объект.

Структуры дефиниций глаголов *att fördöma* ‘осуждать’ и *to humiliate* ‘унижать’ различаются в следующем: шведский глагол имеет базовую ядерную цепочку, дополненную обстоятельством образа действия и определением; английский глагол содержит в себе четыре ситуации, представляя собой сложную структуру.

Структуры дефиниций глаголов *att misspryda* ‘безобразить’ и *to humiliate* ‘унижать’ отличаются тем, что английский глагол подвергает объект каузации, превращая его в субъекта, а в шведском – субъект меняет качество объекта.

Структуры дефиниций глаголов *att vanära* ‘позорить’ и *to disgrace* ‘позорить’ различны тем, что субъект шведского глагола является неодушевленным и меняет качество четырех абстрактных объектов. Структура дефиниции английского глагола состоит из двух ситуаций – вторая включена через обстоятельство образа действия.

Первая характеристика, объединяющая структуры дефиниций глаголов *att sabotera* ‘саботировать’ и *to malign* ‘оклеветать’, заключается в том, что оба содержат одинаковые компоненты в базовой цепочке, однако структура английской дефиниции представляет собой сложную ситуацию, часть которой выражена в предложении придаточной частью.

Следующие исследуемые структуры дефиниций глаголов – *att besudla* ‘осквернять’ и *to stain* ‘пачкать’. Шведский глагол имеет неполную цепочку компонентов, присоединяя к себе инструмент. Английский глагол имеет базовую цепочку компонентов, однако структура английской дефиниции представляет собой сложную ситуацию, часть которой выражена в предложении придаточной частью.

Глаголы *att misskreditera* ‘дискредитировать’ и *to discredit* ‘дискредитировать’ отличаются тем, что структура дефиниции шведского глагола имеет базовый состав компонентов. Структура дефиниции английского глагола осложнена.

В качестве средства осмеивания глагол *to ridicule* ‘осмеивать’ включает в себя сложный инструментальный компонент, образуя новую ситуацию. В шведском языке у глагола *att förlöjliga* ‘осмеивать’ такой компонент отсутствует, а суть отношения раскрывается двумя следующими друг за другом объектами.

В паре глаголов *att förakta* ‘презирать’ и *to debase* ‘унижать’ структура шведского глагола содержит обстоятельство образа действия, английского – атрибутивные характеристики объекта.

Данное исследование определения компонентов ситуации критики в английском и шведском языках показало, что структуры дефиниций глаголов в обоих языках содержат в себе минимальные ядерные цепочки, однако английские глаголы чаще всего представлют собой сложную структуру путем включения нескольких ситуаций в одну, в основном через объект действия. Структура дефиниций шведских глаголов простая, в некоторых случаях наделена дополнительными характеристиками процесса, такими, как обстоятельства образа действия.

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

1. S – Субъект
2. Instrument – Инструмент
3. R – отношение между компонентами ситуации
4. O – Объект
5. Adr – Адресат
6. Attribute – Аттрибутивная характеристика
7. Cond of Manner – характеристика образа действия

Е. В. Беланович, К. Нюнько

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Английский язык – пленительный, сложный язык с богатой историей и разнообразным словарным запасом. Одним из наиболее интересных аспектов английского языка является его «двойной» вокабуляр, представленный англосаксонской и латинской лексикой. Именно благодаря этой двойственности мы можем наблюдать большое количество синонимов языковых единиц в английском языке. Рассмотрим примеры так называемого «двойного» вокабуляра и то, как он лег в основу формирования английского языка.

Слова старофранцузского происхождения крепко закрепились в словаре еще со времен норманнского завоевания Англии в 1066 году. Эти слова часто длиннее, причудливее и формальнее, чем слова германского происхождения, и имеют тенденцию обозначать абстрактные понятия и технические термины.

Англосаксонский слой английской лексики, напротив, состоит из слов, унаследованных от германских племен, поселившихся в Англии в раннем средневековье. Эти слова часто бывают короткими, простыми и прямыми и, как правило, описывают предметы обихода, повседневные действия, явления.

Наиболее существенное влияние на английский язык оказал французский. Он буквально захватил Британию на долгие столетия, точнее, ее знать. Тогда как местная аристократия изъяснялась в основном на французском языке, крестьяне общались на староанглийском.

Ярчайшими примерами такой дуальности служат названия животных:

Old English origin words vs. Old French origin words: *cow (OE cū), ox (OE oxa) – beef (AN beof; of boef); calf (OE cealf) – veal (AN vel; OF veel, veal); swine (OE swīn), pig (OE picga) – pork (OF porc); sheep (OE scēap) – mutton (OF moton); hen (OE hen, henn), chicken (OE cicen) – poultry (OF pouletrie), pullet (OF poulet); deer (OE dēor), hart (OE heorot) – venison (AN venesoun); dove (OE dūfe) – pigeon (OF pijən).*

«Раздвоение» наименований животных, возможно, является следствием того, что крестьяне, которые работали на полях и пасли, разводили домашних животных, называли их так же, как и их германские предки. А уже мясо этих животных подавалось на стол дворянам, которые говорили на французском языке и называли их на свой манер.

Существует достаточное количество слов, которые относятся к так называемому «высокому стилю». Следующие примеры демонстрируют стилистическую зависимость слов от их происхождения:

Old English origin words vs. Old French origin words: *thinking, mindful – pensive; kingly – royal; almighty – omnipotent; want – desire; buy – purchase; belly – stomach; lord – liege; folk, lede – people; fair, fair-haired – blond; lovesome – amorous; amaze, stun – astonish; smell, stench – odour; belief – faith; forgive – pardon.*

Однако нормандское влияние медленно оттеснялось английским языком, и в конце концов французский язык уступил. С наступлением эпохи Возрождения английские дворяне больше не говорили на французском как на родном языке. Но на этот раз другой язык встал у руля – латинский. Благородная латынь была языком университетов, что означало, что она также была языком культуры и науки. Таким образом, мы опять-таки наблюдаем, что уже в другой эпохе романский язык становится элитарным языком, на котором говорят избранные и образованные люди. Конечно же, это не могло не повлиять на английский язык. Новые слова, употребляемые в тое время учеными и представителями искусства, под прямым влиянием латыни прочно вошли в вокабуляр английского языка. Например:

Old English origin words vs. Latin origin words: *brotherly – fraternal; understand – comprehend; needs – requirements; laughable – ridiculous; motherly – maternal; fatherly – paternal; sisterly – sororal; behead – decapitate; great – enormous, nought – zero; graveyard – cemetery; womb – uterus* and etc.

Кажется, что слова романского происхождения, имеющие изысканные корни, заполонили так называемый «literary layer» английского языка, но это абсолютно не так: со временем некоторые «германские близнецы» стали звучать более возвышенно и, соответственно, вошли в научный/художественный пласт английского словаря.

Например, У. Шекспир придал английскому языку лоска, он показал всю его германскую привлекательность, используя в своих пьесах германские слова. Большое влияние также оказали викторианские поэты, которые сознательно пытались изменить английскую поэзию, употребляя лексику с английскими корнями. Примеры таких изменений:

Old English origin words vs. Old French origin words: *uncouth – rude; blossom – flower; deem – judge; foretell – predict; seethe – boil; gaze – view; awe – reverence.*

В английском языке можно также встретить слова, где германская и романская версии представляются стилистически одинаковыми:

Old English origin words vs. Old French origin words: *woods – forest; anger – rage; forbid – prohibit; gift – present; end – finish and etc.*

Таким образом, «двойной» словарный запас английского языка отражает историческое и культурное влияние, сформировавшее язык с течением времени. Англосаксонская часть английского словаря отражает язык простых людей, а в свою очередь романская часть отражает язык образованной элиты. И в конечном результате английский обладает богатым и разнообразным словарным запасом, который позволяет выражать широкий спектр идей и эмоций.

В заключение следует также отметить, что «двойная» лексика английского языка представляет собой увлекательный аспект языка, отражающий его сложную и разнообразную историю. Англосаксонский и латинский слои привносят в язык свои уникальные качества, и вместе они создают богатую палитру слов и значений, которые делают английский язык одним из самых выразительных и универсальных языков в мире.

М. Г. Богова

ОБРАЗЦЫ СЛОВОТВОРЧЕСТВА НОВОЯЗА

Новые слова в языке возникают с появлением новых идей, терминов, технологий, явлений, предметов и т. д. – всего того нового, что требует именования. Неологизмы отражают развитие, но и сами развиваются: укоренившись в языке, они теряют статус неологизмов (*нео-* от др.-греч. νέος ‘новый’) и становятся частью активного словарного запаса, утрачивая ощущение новизны. Те неологизмы, которые не связались с другими словами, поскольку, например, были рождены поэтами или писателями для создания особой образности (индивидуально-стилистические или авторские неологизмы) и не существуют вне конкретного контекста, лексический состав языка не пополняют – они становятся окказионализмами. Слова, некогда бывшие неологизмами, широко использованные в социуме как нормативная лексика до определенного момента, но вышедшие из оборота, становятся архаизмами.

Семантическими неологизмами называются слова, ранее существовавшие в языке, но получившие новое значение. Лексические неологизмы – заимствования из других языков или образованные по имеющимся в языке моделям. В сети неологизмы находят свое отражение не только в текстах новостных или научных сообщений, но и в публикациях обзорного характера, часто под броскими заголовками, например: «Новые слова, значения которых сегодня стыдно не знать». Какие неологизмы привлекают внимание, и по каким моделям они построены, покажут ниже приведенные примеры.

Окончание *-изм* имеют слова, обозначающие учения или теории, идеологии, направления верований, формы правления, ср.: *дарвинизм, гандизм, протестантизм, авторитаризм* и др. Русские новообразования *лукизм, эйблизм, эйджизм* основаны на английских корнях *look* ‘внешний вид’; *able* или *able-bodied* ‘способный сделать что-то’ или *able-bodied* ‘трудоспособный, здоровый’ как противоположность *disabled* ‘инвалид’; *age* ‘возраст’. Все они говорят не о теориях, а об отношении к определенным группам людей и имеют отрицательную коннотацию: *лукизм* – предвзятое отношение к людям, основанное на оценке их внешности как привлекательной, так и непривлекательной; *эйблизм* – системная дискриминация и социальное предубеждение против инвалидов; *эйджизм* – предвзятое отношение к людям старшего возраста. В неологизмах зафиксированы наблюдаемые социальные проблемы, связанные со стереотипами, предрассудками и дискриминацией: мы склонны приписывать положительные черты тем, кто выглядит более привлекательными. Работодатели отдают предпочтение молодым людям, пожилых далеко не везде берут на работу, даже если они более опытные и знающие специалисты.

Тенденция ухода от стереотипов и навязывания стандартов восприятия проявляется и в получающем все более широкое распространение движении – *бодипозитиве.* Неологизм передает мысль, что любое тело заслуживает уважения и любви вне зависимости от цвета кожи, пола, веса, размера и физических способностей.

Идею отношения к телу содержат и такие неологизмы, как *бодишейминг* и *фэтшейминг*, или *фэтфобия*. Корневая основа – английские слова *body* ‘тело’, *fat* ‘толстый, жир’, *shame* ‘стыд’. *Бодишейминг* – дискриминация, основанная на том, как выглядит тело, унижение из-за этого, пример – когда на подростка нападают из-за лопоухости, длинного носа, слишком высокого или низкого роста, шепелявости, худобы или полноты и т. д., другими словами, школьный *буллинг* – еще один неологизм от англ. *bullying* ‘запугивание, травля’. *Фэтшейминг* – дискриминация людей с лишним весом, проявляется и на общекультурном уровне (например, героями кино в подавляющем количестве случаев становятся стройные люди), и на бытовом уровне, когда полных оскорбляют. *Фэтфобии* – не только иррациональный страх полноты, но и дискриминация людей, имеющих лишний вес. Предвзятое отношение к ним в рабочей среде встречается уже при приглашении на собеседование, при выборе кандидатов на рабочих местах, при обучении и оценке результатов.

Отметим значительное количество неологизмов, возникших в результате заимствования из английского языка, передающих негативные общественные явления. *Харассмент* – транслитерация *harassment* ‘домогательство’, не только сексуальные, но любые действия, когда один человек, пользуясь уязвимостью другого, психологически притесняет, отпуская шутки или слухи о коллеге и т. п. *Абьюз* (от англ. *abuse* в широком смысле ‘злоупотребление’ внутри близких отношений) – обесценивание, психологическое давление, угроза физического воздействия. *Виктимблейминг* (калька от англ. *victim* ‘жертва’ и *blame* ‘вина’) – оправдание преступника и обвинение или травля жертвы сексуального или домашнего насилия, одна из форм – комментарии в стиле «сам/сама виновата».

Среди русских неологизмов много английских заимствований, используются они в самых разных сферах деятельности. Новички в *бьюти*-индустрии могут не знать такие средства декоративной косметики, как *консилеры* и *хайлайтеры*, скрывающие мелкие дефекты и выделяющие отдельные участки лица, создавая эффект сияющей кожи. В кафе вам могут предложить *донаты* ‘пончики’, *панкейки* ‘блинчики’, *фраппе* ‘холодный кофейный напиток, покрытый молочной пенкой’; в ресторане порекомендуют *митболы* ‘тефтели’. Реклама сообщит о крутых *свитшотах, худи* и *лонгсливах* – разновидности свитеров, толстовках с капюшоном и фуфайках; об открытии нового *барбершопа* – мужской парикмахерской. Подписчики на «Из ПОСМЕЕМСЯ!!! 18+» прочитают анекдот: «Знакомый *гуглит* слово

дедлайн, чтобы понять смысл моего сообщения. Я окружена счастливыми людьми!». Любой продукт, произведенный небольшими партиями или кустарным способом, к примеру, капустный пирог на вашей кухне, можно назвать *крафтовым*.

Эти слова новояза могут содержать ошибки, напр.: двойное множественное число в слове *кукисы* ‘печенье с кусочками шоколада’. Их чрезмерное «продвинутое» употребление вызывает смех: «Проведу *онбординг*, соберемся на *митапчик* с *тимлидами*, обменяемся *фидбэком*, посмотрим метрики на *дашборде*, *саммари* по колу в *слак* (‘корпоративный мессенджер’) запишем, и домой».

Образцом словотворчества можно считать и само слово *новояз.* В его состав входят два форманта, образованных путем редукции: *ново-* и *-яз* (сокращение от *язык*). *Ново-* давно продуктивно используется как приставка в существительных, глаголах и сказуемых. Словообразовательную активность *–яз* можно продемонстрировать в таких неологизмах, как *англояз* – употребление англицизмов или презрительное название английского языка; *иноя*з – любой иностранный язык или многочисленные иностранные заимствования; *игроя*з – язык, на котором общаются любители компьютерных игр; *наукояз* – язык науки. *Общеязом* называют язык большинства представителей общества, он охватывает слова, известные практически всем.

Узкояз включает лексемы, употребляемые специалистами в узких областях, к ним относятся узкоспециальные термины, которые используют врачи и настройщики музыкальных инструментов, военные, строители, а также сленгизмы компьютерщиков, водителей и прочих специалистов. *Простояз* – язык, в котором нет узкоспециальных и непонятных слов, но много шаблонных речевых оборотов, клише и штампов. *Сложноя*з – обилие слов и выражений, которые можно упростить без потери смысла, сюда же следует отнести и канцеляриты. *Птичеяз* содержит словарные единицы, появляющиеся как модные и оригинальные, но быстро исчезающие из оборота. Неологизм *птичеяз* синонимичен окказионализмам.

Возникновение неологизмов – процесс непрерывный. Наблюдать за ним интересно, выявляя имеющиеся тенденции и продуктивные модели. Сложно делать прогнозы, станут ли языковой нормой *таунхаус* ‘дом-квартира с отдельным входом’, *кейс* ‘случай’; *маркетплейс* – цифровая площадка, помогающая разыскать подходящую платежеспособную аудиторию для торговцев, рукодельников, арендодателей и производителей; *вишинг, фишинг* и *смишинг* – способы мошенников выманить у жертвы деньги по телефону; *цисгендер* – люди, чей биологический пол совпадает с гендером с приписываемыми этому полу характеристиками*; ланч-бокс* (о банке с салатом); *детокс-смузи* («здоровая» версия классического милкшейка); *краш* (как было написано в сочинении по литературе о Чатском, герое комедии А. Грибоедова «Горе от ума») и т. п. Ответ на это даст их узусное употребление и время.

С. Е. Борзенец, Е. Горохова

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ТЕЛЕСНАЯ ПОЛНОТА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Познавая мир с помощью языка, человек разделяет принятую в данном языковом сообществе единую систему взглядов и стереотипных представлений, так называемую языковую картину мира. Изучение особенностей вербализации того или иного понятия в национальном языке позволяет раскрыть характерные черты сформировавшихся в соответствующей лингвокультуре этномаркированных стереотипных представлений, общих для коллективного носителя языка.

Для исследования особенностей вербализации понятия «телесная полнота» в русском языке использовались «Словарь синонимов русского языка» З. А. Александровой, словарь русских синонимов Н. Абрамова, «Словарь русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой, «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова, из которых методом сплошной выборки были отобраны 122 лексические единицы (без учета повторений), обозначающие лиц, обладающих телесной полнотой, и характеристики лиц и / или частей тела с точки зрения обладания телесной полнотой.

Признак лица ‘обладающий телесной полнотой’ представлен в словарях фразеологизмами (35 единиц, 29 %) и словами (87 единиц, 71 %, из которых 22 существительных, 58 прилагательных, 7 причастий).

Отобранный материал продемонстрировал наибольшую продуктивность корней *толст-* (*толстопуз*; *толстуха*; *толстун*; *толстяк*; *толстопузый*; *толстобрюхий*; *толстомясый*), *жир-* (*жирный*; *жирдяй*; *жиртрест*; *жиробас*; *ожирелый*; *заплывший жиром*; *нагулявший жир(ок)*), *полн-* (*полный*; *полнотелый*; *полновесный*; *располневший*), *пух-* (*пухлый*; *пухлощекий*; *пухляш*).

При вербализации понятия «телесная полнота» для указания на лиц, обладающих телесной полнотой, и характеристики лиц и / или частей тела с точки зрения обладания телесной полнотой в русском языке метафорически используются наименования емкостей (*бурдюк*; *бочка*), тяжелых предметов мебели (*тумба*; *шкаф*), съестного, чаще сдобы (*пампушка*; *пышка*; *пончик*; *гамбургер без ног*; *рассарделившийся*; *сдобный*), животных (*хомячок*; *бегемот (бегемотоподобный)*; *слон (слоноподобный)*; *свинообразный*).

Среди единиц, вербализующих признак «телесная полнота», наличествуют такие, которые указывают на размер (*большой*; *крупный*; *массивный*; *неохватный*; *объемный*; *поперек себя шире*; *значительных / внушительных размеров*; *в дверь не проходит*), вес (*грузный*; *огрузнувший*; *полновесный*), тактильные ощущения (*мягкий*; *плотный*), форму (*круглый (кругленький)*; *округлившийся*; *шарообразный*; *крутобедрый*; *с волнующими изгибами*), а также ее потерю (*расплывшийся*). Ряд единиц содержит указание на принятие пищи (*откормленный*; *отъевшийся*; *(в меру) упитанный*).

Среди отобранного материала обнаружены номинации и характеристики лиц, обладающих телесной полнотой, безотносительно их пола: *жиропупокомбинат*; *туша*; *большой*; *взбитый*; *брюхастый*; *тучный*; *теластый*; *пока полный сохнет, худой сдохнет*; *с горя, с печали, равна шея с плечами*.

Номинации и характеристики лиц женского пола, обладающих телесной полнотой, представляют собой объемный ряд в отобранном материале: *пампушка*; *пышка*; *тумба*; *аппетитный*; *крутобедрый*; *плюссайзовый*; *сочный*; *есть на что посмотреть/за что подержаться*; *с пышными формами*; *с волнующими изгибами*; *с широким тазом*; *представительница пышной красоты*; *женщина без живота, что шифоньер без ящика*; *лучше плыть по волнам, чем биться о скалы*.

Номинации и характеристики лиц мужского пола, обладающих телесной полнотой, представлены следующими единицами: *амбал*; *брюхан*; *бурдюк*; *бутуз*; *жирдяй*; *жиробас*; *пончик*; *пухляш*; *толстопуз*; *дородный.*

Отдельные лексические единицы образуют пары, противопоставленные по признаку ‘мужской – женский’: *толстун – толстуха*.

Для языковых единиц, вербализующих признак «телесная полнота», характерно наличие компонента в их семантической структуре, указывающего на положительную либо отрицательную характеристику объекта, на одобрительное или неодобрительное отношение к объекту. Наличие такого компонента может маркироваться пометами в словарях: «положительное», «ласкательное» – для выражения положительной коннотации (например, *аппетитный; взбитый; сдобный; пока толстый сохнет, худой сдохнет*), «отрицательное», «пренебрежительное», «неодобрительное», «ироничное», «уничижительное» – для выражения отрицательной коннотации (например, *бегемотоподобный*; *брюхастый*; *жирный*; *бочка*; *тумба*; *толстун*; *с горя, с печали, равна шея с плечами*; *щеки из-за спины видать*; *ходячее кладбище бифштексов*).

Значительное количество языковых единиц маркировано в словарях как «нейтральные», однако чрезвычайно важным представляется тот факт, что указание на нейтральность сопровождается пометами «эвфемизм», «деликатное»: языковой коллектив стремится придать нейтральность звучания характеристике, воспринимаемой как нежелательная с точки зрения общества. Среди эвфемистических единиц укажем следующие: *большой*; *хороший*; *упитанный*; *сочный*; *фактурный*; *солидный*; *пышный*; *хомячок*; *представительница пышной красоты*; *обладающий большим диаметром*; *обладающий иным телесным обликом*; *заядлый дегустатор*; *иметь широкую кость*; *фактурная личность*; *внушительных размеров*. Среди нейтральных неэвфемистических единиц (назовем их истинно нейтральными) отметим преобладание устаревших (*дебелый*; *дородный*; *корпулентный*) и новых языковых единиц (*плюссайзовый*).

Проанализируем отобранные лексические средства вербализации понятия «телесная полнота» в русском языке с точки зрения генезиса и характера их функционирования. На основании сферы употребления отметим разговорные ЛЕ (*брюхастый*; *кругленький*; *мясистый*; *откормленный*; *плот-*

ный), жаргонные ЛЕ (*брюзглый*; *амбал),* сленговые ЛЕ (*жиропупокомбинат*; *жиртрест*), просторечные ЛЕ (*пузатый*; *жирдяй*; *одутлый*; *пампушка*) и общеупотребительную лексику (*полный*; *пухлощекий*). В соответствии с критерием происхождения выделим заимствования, давно вошедшие в язык: *бурдюк* (тат.); *тюфяк* (тур.); *бегемот* (евр.); *корпусный* (лат.); *тумба* (итал.); *рассарделившийся* (от нем. *сардель* ‘сардина’), а также современные: *плюссайзовый* (англ.) и исконно русские единицы (*пухляш*; *располневший*; *теластый*; *туша*). На основании степени современности укажем устаревшие ЛЕ (*бутуз*; *одутлый*; *дородный*), неологизмы (*плюссайзовый*; *обладатель иного телесного облика*) и единицы активного вокабуляра (*большой*; *крупный*; *жирный*; *пухлый*; *толстун*).

Таким образом, вербализация понятия «телесная полнота» в русском языке (по данным словарей) реализуется посредством лексических единиц, которые преимущественно являются разговорными по сфере употребления, частью активного вокабуляра по степени современности, исконно русскими по происхождению, нейтральными (эвфемизмами) либо негативно окрашенными по эмоционально-оценочной коннотации, характеризующими лицо безотносительно пола и возраста.

А. А. Братаева

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ДВА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКА»

Ведущими умениями в обучении любому иностранному языку в средней школе является устная речь и чтение, письмо же занимает более скромное место. Его назначение заключается главным образом в том, чтобы способствовать усвоению языкового материала и помогать овладеть чтением и устной речью. Наряду со служебным значением рассматриваемое умение имеет и свою самостоятельную функцию, так как действующая программа выдвигает требования уметь составить письмо, текст о себе и т. д. Вряд ли найдется грамотный человек, который не писал бы писем. Важный аргумент в пользу письма – его воспитательная ценность (уважение к себе, к другу, к его интересам и т. д.). Этот вид работы не только интереснее, но и к тому же позволяет произвольно, в соответствии с возможностями учащегося в области иностранного языка рассказать о себе, семье, погоде, увлечениях, а характер изложения мысли в письме допускает некоторую спонтанность, позволяя свободно переходить от темы к теме (личное письмо). Написание такого письма не выходит за пределы возможностей учащегося, но оно ставит перед необходимостью: 1) владеть достаточным языковым мастерством для выражения своих мыслей; 2) относительно свободно оперировать этим мастерством в письменной форме, что предусматривает некоторый уровень орфографического навыка; 3) владеть в определенной степени

основными жанрами: повествованием, описанием, рассуждением; 4) уметь оформить письмо в соответствии с принятой в данном языке традицией. В обучении иностранному языку выделяют три главных вида письменной речи: 1) контролируемое письмо (написание букв, слов и предложений); 2) направляемое письмо (с конкретным заданием, деловое письмо); 3) свободное письмо (описание картины, сочинение по теме и т. п.)

Письменная речь является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение.

Цель письменной речи – «фиксация» информации, передача сохраненной таким образом информации другим людям в условиях отсутствия возможности живого общения.

Существуют как минимум два подхода в обучении письменной речи: концентрация на процессе порождения письменного текста и концентрация на результате письменной деятельности (writing-for learning and writing-for-writing). Мы всегда должны осознавать, на чем мы акцентируем внимание: на обучении процессу письма или на продукте письма, хотим мы обучить студентов различным жанрам письменных сообщений или же научить их креативному письму. В любом случае мы должны стремиться сформировать привычку письма (to build a writing habit).

На занятиях со студентами 2 курса образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка» по дисциплине «Практика письменной речи практикуются два вида письменных работ: изложение (reproduction), сочинение – эссе (essay).

Изложение (reproduction) – пересказ текста (устный или письменный), представленный в виде учебной работы для развития речи учащихся, формирования и закрепления навыков. Так как студенты 2 курса только обучаются письму, подбираются классические фабульные тексты, например:

1) The power of imagination;

2) A Girl;

3) The last leaf.

Текст диктуется студентам дважды: в первый раз читается преподавателем медленно, при этом выписываются все незнакомые слова из текста и имена собственные на доску, во второй раз преподаватель читает значительно быстрее. После чего обучающиеся начинают письменную работу, при чем сначала черновой вариант, потом чистовой. При первом прочтении изложения студенту рекомендуется делать заметки, касающиеся последовательности частей текста, в черновом варианте.

Эссе – это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу. Например:

1) The most important thing in my life is health, family, money, etc;

2) To be rich means to be successful;

3) Zoos should be prohibited.

При написании как изложения, так и эссе студент должен научиться отображать во введении, основной части и заключении основной смысл текста.

В данных видах письменных работ студенты допускают грамматические и лексические ошибки. Но чем больше у студентов практики в письме, тем меньше ошибок, и их письменные тексты более интересны как по содержанию, так и по смыслу.

Таким образом, используя вышеуказанные методы обучения письму на занятии по английскому языку можно достичь положительных результатов в развитии письменной речи у обучающихся языковых специальностей.

Н. П. Грицкевич

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОНЯТИЯ «РАБОТА» В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В последнее время в лингводидактике многие исследователи обращают внимание на лингвокультурные концепты и говорят о необходимости включения универсальных концептов как дидактической единицы в содержание обучения иностранным языкам.

Это послужило основанием для проведения данного исследования, цель которого состояла в определении лингводидактического потенциала универсального общечеловеческого концепта «работа» в обучении англоязычной лингвокультуре студентов специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)».

Концепт «работа» универсален, будучи важной частью культуры любого народа, и репрезентируется во всех языках мира. В английском языке лексемы *work* и *labor* являются центральными для этого понятия, поскольку входят в состав большого количества устойчивых словосочетаний и паремий.

В исследовании были проанализированы толковые словари английского языка в целях составления лексико-семантического поля концепта «работа».

Мы изучили словарные дефиниции лексемы *work* в следующих онлайн-словарях: “Merriam–Webster Dictionary”, “Oxford English Dictionary”, “Cambridge English Dictionary”, “Longman Dictionary of Contemporary English”, “Cambridge Business English Dictionary”. По данным словарей слово *work* означает:

1) *occupation/profession/trade* ‘род занятий’;

2) *the job that someone does, usually to earn money* ‘работа, которую делает кто-то, как правило, чтобы заработать деньги’;

3) *the use of physical or mental effort to do something* ‘работа, труд’;

4) *the responsibilities that are part of your job* ‘обязанности или деятельность в рамках работы’;

5) *a place, such as an office, a factory, etc., where someone goes to do their job* ‘место работы’;

6) *the tasks that need to be completed* ‘конкретные задачи или задания, которые надо выполнить’;

7) *the mental or physical effort involved in doing or achieving something* ‘интеллектуальное или физическое усилие’; ‘производственная деятельность по сооружению или ремонту’;

8) *a painting, book, piece of music, etc* ‘художественное, литературное, музыкальное произведение’;

9) *an industrial building where materials or goods are manufactured* ‘промышленное предприятие, где производят материалы или товары’.

Анализ дефиниций показал, что физический или умственный труд является характерным признаком лексемы *work.*

Рассмотрим однокоренные слова исследуемой лексемы для построения деривационного поля понятия. Слова, содержащие в составе корень *work,* могут обозначать понятия нескольких категорий: 1. Указание на материал или вещество, из которого сделан предмет, например, *ironwork* ‘металлическая конструкция, изделие из железа’. *Paintwork* ‘окраска’, *woodwork* ‘деревянное изделие’, *brickwork* ‘кирпичная кладка’. 2. Указание на характер использования предметов, их предназначение. Например, *paperwork* ‘оформление документов, канцелярская работа’, *brainwork* ‘умственная деятельность’, *bookwork* ‘работа с книгами, изучение литературы’. 3. Указание на исполнение заданий и характер работы, например, *schoolwork* ‘школьные уроки, домашнее задание’, *classwork* ‘классные занятия’, *model-work* ‘модельная работа’, *groupwork* ‘работа в команде, групповая работа’. 4. Указание на вид работы, например, *shop-work* ‘работа в магазине’, *day-work* ‘дневная работа’, *police-work* ‘работа в полиции’, *office-work* ‘работа в офисе’.

В английском языке лексема *work* может употребляться в словосочетаниях: *full-time/part-time work; regular/temporary work; paid/unpaid/voluntary work; badly paid/well-paid work; to work an eight-hour day/hard/long hours; to work in a bank/factory/an office.*

Существует много идиоматических выражений, одним из компонентов которых выступает лексема *work*. Это подтверждает ее культурную значимость, так как многие характерные черты не только культуры, но и менталитета общества находят свое языковое выражение в идиомах, фразеологических единицах, употребляемых в речи англоговорящего социума.

В ходе исследования мы выявили 10 фразеосочетаний с лексемой *work* среди которых: *at work* ‘за работой’, *in the works* ‘планироваться, готовиться’, *do the dirty work* ‘выполнять грязную работу’, *get to work* ‘браться за дело, приступать к работе’, *a piece of work* ‘фрукт, тип, штучка’, *good works* ‘добрые дела, благочестивые деяния’.

Рассмотрим некоторые примеры идиом с лексемой *work* с положительной коннотацией: *work wonders/work miracles (to help or improve something greatly); work your magic (to do something very well); work your way around to something, work your way (to move yourself to/into or out of a particular position slowly or with difficulty); work your way through college/school (to have a job that helps you pay for your expenses while you go to college/school),*

Существуют идиомы с лексемой *work*, которые, как было установлено, часто употребляются с явно выраженной негативной коннотацией: *work till/until you drop, work like a dog, donkey work (the most boring or difficult parts of a job)* ‘ишачий труд’; *work your fingers to the bone (to work very hard).*

Труд в английском фольклоре, представляется как традиционное, рутинное действие. Лентяй – отрицательный герой, осуждаемый обществом. Лень – это негативное явление, например: *By doing nothing we learn to do ill; An idle brain is the devils workshop; Idleness is the mother of all evil.* Рассматривая данные паремии, можно прийти к выводу, что у английского народа бездельник был самым порицаемым и осуждаемым человеком.

В английских пословицах и поговорках мужчина предстает, в основном, как увлеченный, сильный, трудолюбивый; превозносится его работоспособность, могущество и усердие: *The work shows the workman, He works best who knows his trade, All work and no play makes Jack a dull boy*. Что интересно, среди исследуемых пословиц не найдено единиц, оценивающих женский труд. Английские паремии также диктуют необходимость приложения усилий для достижения результата: *No sweet without sweat; Nothing to be got without pains; He that would eat the fruit must climb the tree; He who would search for pearls must dive for them; He that will eat the kernel must crack the nut.*

Человек должен прилагать немало усилий, чтобы его работа дала плоды. Он должен относиться к любой трудовой деятельности с полной мерой ответственности. Это значение реализуется в следующих пословицах английского языка: *If a job is worth doing it is worth doing well; If you can’t be good, be careful; Never do things by halves*. Данные примеры показывают, что англичанам очень важно качество выполненной работы и необходимость доведения работы до конца.

Англичане пропагандируют идеи предпочтительности труда удовольствию. В английском языке это значение реализуется в паремиях: *Business before pleasure; In the morning mountains, in the evening fountains*. Отдых оценивается лишь как награда после работы. Человека призывают отдыхать, не думая о деле только после того, как оно закончено, например: *All work and no play makes Jack a dull boy; Place for everything and everything in its place*. В данных пословицах обращается внимание на то, что труд должен занимать первостепенное положение.

Небольшую группу пословиц и поговорок английского языка (из 78 исследуемых), всего 5, составляют паремии с явно выраженной негативной коннотацией, с отрицательным отношением к труду. Англичане подчеркивают тяжесть выполняемой работы, но не отмечают пренебрежительного отношения к ней. Это реализовано в следующих поговорках: *a woman’s work is never done; work like a horse; work like a dog; donkey work, hard labour*. Здесь важно отметить, что английский народ признает тяжелую работу, но не считает ее бесполезным и ненужным занятием.

Языковое представление универсальной общечеловеческой категории *work* в английском языке, отражающее различные ее стороны, прямо указывает на особенности концептуальной картины мира в англоязычной лингвокультуре.

К. Н. Каминская

К ВОПРОСУ О НЕКАТЕГОРИЧНОСТИ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

В современном мире в условиях глобализации, демократизации и информатизации общества знание иностранных языков представляется насущной необходимостью для достижения профессиональных и личностных целей человека. Но само по себе знание иностранного языка не является гарантией успешности межкультурного общения, определяющим фактором будет понимание культурных норм и особенностей изучаемой лингвокультуры. Внимание общества к проблемам межкультурной коммуникации постоянно растет. И особый интерес в последнее время вызывает интерферирующее влияние родной культуры на эффективность коммуникации с представителями британской и других западных культур. Культурные различия, особенности национального менталитета оказывают непосредственное влияние на производство речи, выбор не только лексических единиц, но и грамматических средств оформления речи.

Как отмечают многие исследователи, английская культура – культура индивидуалистического типа, в ней доминирует представление об активной роли человека как творца своей собственной жизни, способного взять на себя ответственность за принятие решений. И это приводит к тому, что неоспоримой ценностью является автономия личности, уважение личных границ и, соответственно, уважение чужого мнения. Представители английской культуры всегда сдержанны в оценках точки зрения и позиции другого человека, поскольку противоположное поведение воспринимается как нарушение личных границ и проявление неуважительного отношения.

В русской культуре, наоборот, человек, в первую очередь, ощущает себя как член общины, часть некоего целого, а уж затем как самостоятельную личность, способную действовать вне коллектива. В менталитете народа доминирует соборность, общинность, коллективизм, фатализм. Человек теснее ощущает свои связи с другими людьми, и неприкосновенность личных границ не является приоритетом. Подобные представления, закрепленные в культурном коде народа, оказывают прямое воздействие на речевое поведение людей. Категоричность, определенность высказываний воспринимается как норма в русской культурной среде в отличие от английской культуры, где это является грубым нарушением норм вежливости. Русскоговорящие готовы горячо отстаивать свою точку зрения, тогда как представители английской культуры не склонны доказывать свою правоту любой ценой и предпочитают избегать однозначных, безапелляционных утверждений, не желая задеть чувства собеседника, у которого могут быть иные взгляды. Считается дурным

тоном демонстрировать излишнюю самоуверенность и напористость в изложении своего мнения.

Степень категоричности речи определяется сформированными в сознании говорящего стереотипными представлениями о правилах и нормах речевого поведения в той или иной ситуации, которые обусловлены национальной культурой. В английской культуре предпочтение отдается не прямому, а косвенному стилю коммуникации в самых разных коммуникативных ситуациях: при выражении мнения, высказывании просьбы, запросе об информации, приглашении и т. д.

Рассмотрим подробнее некоторые коммуникативные ситуации, в которых использованы выражения, отличающиеся наименьшей степенью категоричности и являющиеся при этом совершенно типичными для английской лингвокультуры. Наиболее вежливой формой запроса об информации является вопросительное или утвердительное высказывание, содержащее отрицание. Выражение сомнения в возможности или желании собеседника выполнить действие минимизирует оказываемое коммуникативное давление и позволяет собеседнику ответить отказом с минимальным ущербом для сохранения лица.

- *You're not Lord Angleton's secret buyer, are you?*	'- Вы ведь не тайный покупатель лорда Энглтона, правда'?
- *So you don't know any details?*	'- Так вы не знаете никаких подробностей'?

Отдельный интерес представляет построение высказывания, выражающего отрицательное суждение. Предпочтение отдается тем средствам субъективной модальности, которые позволяют максимально избежать причинения коммуникативного вреда. Соответственно, конструкция *I don't think you are right* является более приемлемой по сравнению с конструкцией *I think you are not right*. В первом примере отрицание используется в той части высказывания, в которой коммуникант говорит о себе, т. е. излагает свою интерпретацию факта, в то время как во втором предложении высказывается отрицательное мнение о собеседнике, что подразумевает некоторое превосходство говорящего, его уверенность в истинности своего суждения.

- *I don't think you can say that. Not unless they actually try to take the goods out of the store.*	'- Я не думаю, что вы можете так говорить. Только если они действительно пытаются вынести товар из магазина'.
- *I don't think it's quite the right moment.*	'- Я не думаю, что сейчас подходящий момент'.

Рассмотрим пример высказывания просьбы. Садовница оформляет клумбы в общественном парке и видит, как собака роется среди цветов, которые она только что высадила.

- I've just planted those! *- Exactly!* *- What do you mean - exactly?* *- Well, these objects have invaded her territory. She must investigate immediately.* *- And dig them up?* *- That depends. Her name is Holly. And I'm Pavel Volkar.* *- I'm Laura Thyme. And I would really rather that Holly didn't dig up my purple petunias.*	'- Я только что их посадила! - Вот именно! - Что вы имеете в виду – вот именно? - Эти объекты вторглись на ее территорию. Она должна немедленно это исследовать. - И вырыть их? - Это зависит. Ее зовут Холли. А я Павел Волкар. - Меня зовут Лора Тайм. И я бы очень хотела, чтобы Холли не выкапывала мои фиолетовые петунии'.

Вместо повелительной конструкции используется конструкция с *I would rather*, которая звучит наименее категорично.

В тех случаях, когда приходится отказываться от приглашения или какого-либо предложения, русские коммуниканты чаще используют прямое отрицание (к примеру, *нет, не получится, нет времени*), иногда сопровождая свой ответ формулами, выражающими сожаление. Представители английской культуры значительно менее прямолинейны в выражении отказа:

- Oh, don't worry about that. Prof. Reeves will find it for you. He's going to give it a sweep using the University sonar equipment. *- Oh, that's fine. But I think we'll stick to more traditional methods.*	'- О, не беспокойтесь об этом. Профессор Ривз найдет его для вас. Он собирается провести исследование с помощью университетского гидролокационного оборудования. - О, это прекрасно. Но я думаю, мы будем придерживаться более традиционных методов'.

В следующей ситуации гость очень настойчив в своем желании купить дом хозяина. Ответы хозяина совершенно однозначны, хотя прямой отказ и не прозвучал.

- Well, I commend your taste and persistence, Mr. Garner. But this is my home. *- Well, all you've got to do is name your price.* *- Some things are beyond price.*	'- Что ж, я одобряю ваш вкус и настойчивость, мистер Гарнер. Но это мой дом. - Все, что вам нужно сделать, это назвать свою цену. - Некоторые вещи не имеют цены'.

Приведенные примеры способствуют пониманию того, что собой представляет английский стиль коммуникации, в основе которого лежит желание поддержать гармонию отношений с собеседником. Соответственно, выбор средств для реализации своего коммуникативного намерения всегда делается в пользу наименее категоричных вариантов, уместных в данной ситуации, что наилучшим образом позволяет нейтрализовать возможный ущерб для отношений.

Понимание как значительных, так и не самых очевидных, тонких различий между языками и культурами, а также осознание причин, лежащих в их основе, необходимо всем специалистам в области межкультурных коммуникаций. В стремлении достичь целей успешной коммуникации, представителям нашей культуры следует глубоко проанализировать различия в национальных стилях общения и сознательно отказываться от собственных коммуникативных привычек, которые могут привести к конфронтации или недопониманию.

В. В. Каргаполова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Художественная литература всегда была одним из основных хранилищ культурного наследия. Современный человек начинает приобщаться к ней с первого года жизни. Именно через литературу человек может отправиться в глубокое прошлое, далекое будущее, дальние страны, реальные и выдуманные. Но художественная литература является для нас не только средством познания жизни, но и средством обучения.

Основное ее достоинство – то, что она *интересна* читателю. Интерес создает основу для обогащения словаря, для употребления новых лексических единиц в речи, применения их на практике в ходе обсуждения художественного произведения на занятиях по иностранному языку. Чтение помогает студенту знакомиться с новыми для него явлениями, фактами о жизни и культуре страны изучаемого языка. В процессе чтения студенты учатся мыслить критически, проверять фактическую точность и логическую последовательность текста, рассматривать контекст, аргументировать свою точку зрения, изучать альтернативы.

Чтение на изучаемом языке способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление. Но, чтобы сформировать в сознании систему языковых средств, которая стала бы надежной информационной возможностью читающего, необходимо отобрать и методически организовать языковые средства, и прежде всего лексику.

Лексический навык занимает важное место в системе обучения иностранному языку, так как отражает отношения между классами слов и обобщает полученную информацию. Более того, лексика индивидуализирует

высказывание, придает ему конкретный смысл. Лексика в системе языковых средств является главной действующей силой, несущей смысловые содержательные связи. Этим определяется ее важное место на каждом занятии по иностранному языку. Таким образом, формирование лексических навыков должно постоянно находиться в поле зрения преподавателя.

Упражнения можно разделить на две группы: упражнения, непосредственно связанные с содержанием текста и в которых лексические единицы рассматриваются изолированно от текста.

Первая группа упражнений.

1. Выпишите из текста слова, выражающие …
2. Определите, какую часть текста можно было бы озаглавить следующим словом или словосочетанием …
3. Определите, какой из эпизодов в тексте можно было бы подытожить следующим предложением …
4. Определите, в каком из следующих значений … употреблено данное слово в тексте.
5. Распределите текст на несколько логически законченных частей и озаглавьте их.
6. Сократите текст, сохранив, где возможно, следующие слова …
7. Выделите из первого (второго) абзаца ключевые слова.
8. Поставьте вопросы к тексту, включив в них следующие слова …
9. Составьте вопросы таким образом, чтобы ответы на них содержали следующие слова …
10. Составьте план текста, при составлении плана употребите следующие слова …

Вторая группа упражнений:

1. Выпишите из текста слова, которые вам понадобятся в беседе на тему ...
2. Назовите синонимы, антонимы к словам …
3. Напишите транскрипцию к следующим словам …
4. Вспомните пословицы, поговорки, идиомы, стихи, содержащие следующие слова …
5. Сгруппируйте слова, обозначающие …

Работа по развитию речи на основе тематически сгруппированных слов облегчается потому, что ассоциативные связи, существующие между тематически однородными словами, способствуют запоминанию и активизации их в речи, облегчают построение связных высказываний по теме. В связи с этим можно утверждать, что тематическая группировка лексического минимума может способствовать совершенствованию организации содержательной, тематико-ситуативной, коммуникативной основы учебного процесса по иностранному языку, равно как и лексической стороны устной речи учащихся.

Таким образом перечисленные приемы работы создают для ученика возможность увидеть слово изолированно и наблюдать за его функциони-

рованием в тексте, способствуют усвоению его внутренней и внешней стороны, установлению ассоциации слова с естественными речевыми ситуациями.

Многократное прохождение лексических единиц через зрительный и речедвигательный анализаторы подготавливает более легкое воспроизведение их в памяти учащихся при выполнении речевых упражнений на уроке, когда создаются условия, требующие употребления активизируемых лексических единиц.

Т. П. Ключенович, К. Рыдлевич

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕПЛИК ПЕРСОНАЖЕЙ-ЖИВОТНЫХ В РОМАНЕ Р. КИПЛИНГА «КНИГА ДЖУНГЛЕЙ»

Чужая речь представляет собой особый вид речи, связанный со специфической структурой коммуникативной ситуации и основанный на включении в собственную речь говорящего слов другого лица (Л. Розье, Р. Якобсон, Г. М. Чумаков, Г. В. Черкасова, Е. Д. Терентьева, П. Т. Ключенович).

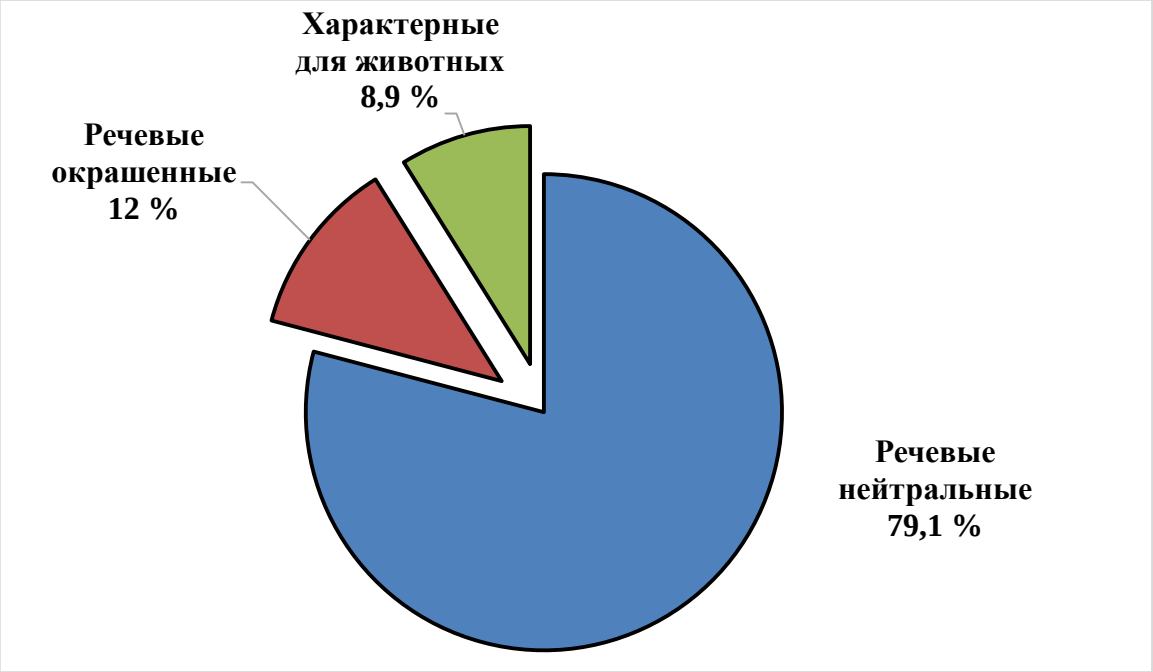
Важной особенностью конструкций с чужой речью является их бинарность, которая предполагает наличие вводящего (репрезентирующего) и вводимого (репрезентируемого) компонентов. Таким образом данные конструкции обычно состоят из чужой речи в узком понимании, или же реплики исходного говорящего, и слов автора (ремарки актуального говорящего).

Материалом для настоящего исследования послужил роман Редьярда Киплинга «Книга джунглей». Характерной особенностью данного художественного произведения является то, что в качестве персонажей большей частью выступают животные, которым присущи как вербальные высказывания / реплики, так и невербальные, т. е. различные звуки, характерные для животных. Интерес представляет специфика глаголов в составе авторских ремарок, вводящих и репрезентирующих данные реплики.

В ходе проведенного исследования нами рассмотрено 282 текстовых фрагмента, включающие конструкции с чужой речью. По результатам анализа выделены следующие лексико-семантические группы речевводных глаголов в составе авторских ремарок: речевые нейтральные, речевые стилистически окрашенные, а также глагольные лексемы, обозначающие звуки, характерные для животных. Наиболее частотными оказались речевые нейтральные глагольные лексемы, которые составляют в исследуемом произведении 79,1 % (223 единицы). Например, глаголы *to say* ‘говорить’

(83 % от общего количества), *to call* ‘звать’, *to go on* ‘продолжать’. Второй по частотности зафиксирована группа речевых стилистически окрашенных глагольных лексем – 12 % (34 единицы), например, *to snap* ‘огрызнуться, рявкнуть’, *to mumble* ‘бормотать’, *to mutter* ‘бормотать’, *to yell* ‘кричать’. Наиболее редкими, по результатам анализа, выступают глагольные лексемы, обозначающие звуки, издаваемые животными, – 25 (8,9 %). Это такие глаголы, как *to whine* ‘скулить’, *to purr* ‘мурлыкать’, *to howl* ‘выть’, *to roar* ‘реветь’, *to growl* ‘рычать’.

Частотность употребления речевводных глагольных лексем различных типов в исследуемом художественном тексте наглядно представлена на рисунке.



Представленность речевводных глаголов различных типов
в авторских ремарках Р. Киплинга

Полученные результаты интересны тем, что, во-первых, заметное превалирование речевых (нейтральных и стилистически окрашенных) глаголов в ремарках (91 % в общей сложности), с одной стороны, кажется ожидаемым результатом с учетом распространенности глаголов говорения в английском языке. С другой стороны, полученный результат все же является достаточно интересным с учетом того, что персонажами романа выступают животные. Например:

*“It is nothing,” **said Baloo**; “we have the man-cub again.”*

*“Whoof!” **said** Baloo, when he stood under the still tree again.*

Наиболее употребляемой среди анализируемых речевводных единиц является глагол *to say* ‘говорить’. Cambridge Dictionary приводит дефиницию данного глагола как *to speak words* ‘произносить слова’. Данная глагольная лексема является речевой нейтральной. Тем не менее, во втором примере глагол используется для репрезентации реплики с неречевым значением (*Whoof!* ‘гав-гав’), что также является спецификой авторских ремарок данного художественного произведения.

Для ввода реплик животных автор также прибегает и к речевым эмоционально окрашенным глаголам.

*“Out!” **snapped** Father Wolf. “Out and hunt with thy master. Thou hast done harm enough for one night.”*

Cambridge Dictionary указывает следующую дефиницию глагола *to snap* – ‘огрызнуться, рявкнуть’ как *to say something suddenly in an angry way* ‘сказать что-то внезапно сердитым тоном’.

Во-вторых, речевводные глаголы, обозначающие звуки, издаваемые животными, также достаточно широко представлены в исследуемом текстовом материале (8,9 %), что, безусловно, связано со спецификой выбранного для анализа произведения. Необычным, однако, на наш взгляд, является тот факт, что в дефиниции глаголов данной группы отсутствует речевой компонент значения. Тем не менее в анализируемых ремарках глаголы выделенной группы используются для ввода вербально выраженных реплик, поскольку автор «очеловечивает» персонажей-животных, используя стилистический прием олицетворения. Например:

***He whined**: “Good luck go with you, O Chief of the Wolves. And good luck and strong white teeth go with noble children that they may never forget the hungry in this world.”*

*“Nay,” **purred** Bagheera, “that may not be. When ye are full-fed, the madness may come upon you again. Not for nothing are ye called the Free People. Ye fought for freedom, and it is yours. Eat it, O Wolves.”*

Macmillan Dictionary приводит следующую дефиницию глагола *to whine* ‘скулить’: *if a dog whines, it makes a high noise, usually because it wants something* ‘если собака скулит, она издает громкий звук, обычно потому, что ей чего-то хочется’. Глагол *to purr* ‘мурлыкать’ имеет следующую дефиницию: *when a cat purrs, it makes a low continuous sound in the throat* ‘когда кошка мурлычет, она издает низкий непрерывный горловой звук’ (Oxford Learner’s Dictionary). Дефиниции глаголов демонстрируют отсутствие речевой семы в их значении. Их можно рассматривать как неречевые единицы, обозначающие звуки, издаваемые животными, которые, тем не менее, употребляются для репрезентации словесно выраженных реплик. Подобные коллокации становятся возможны благодаря использованию автором стилистического приема олицетворения.

Д. А. Купрацевич

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе признано, что владение иностранным языком обеспечивает быстрый доступ к информации, является средством социализации в многокультурном мире, способствует успешному осуществлению межкультурной коммуникации, является средством образования и самообразования. Изменяются требования к языковому образованию. Ставится задача обеспечить более высокий уровень качества владения иностранными языками.

Рассматривая возможные факторы влияния на повышение уровня владения иностранными языками, следует отметить, что одним из важнейших среди них выступает преемственность обучения иностранному языку**.** Вместе с тем именно этот аспект повышения качества языкового образования пока в меньшей степени исследован в педагогической науке.

Преемственность обучения иностранному языку в данной статье понимается в качестве последовательного развертывания образовательного процесса на каждом последующем уровне образования с учетом достигнутого на предыдущем уровне для обеспечения его непрерывности на основе адаптации образовательного процесса к возможностям обучающихся, к уровню их учебных достижений. Преемственность характеризуется как фактор, обеспечивающий процесс развития учащихся путем осмысливания и взаимодействия старых и новых знаний, прежнего и нового опыта. Преемственность призвана обеспечивать общие для всех образовательных ступеней идеи, содержание образования, методы, организационные формы обучения и воспитания, методику определения результативности. В психолого-педагогической литературе отмечается, что осуществление принципа преемственности влияет на достижение учащимися более высоких результатов при изучении иностранных языков, способствует формированию продуктивного мышления и интеллектуальных способностей.

Качество обучения предполагает, что уровень сложности учебного материала, подлежащего освоению, является посильным для учащегося. Другими словами, положительный результат качественного обучения учащегося появляется тогда, когда обучение осуществляется на посильном уровне сложности. Уровень сложности должен соответствовать уровню подготовленности обучающегося на предыдущей ступени обучения, то есть УОСО. «Входные» требования в высшую школу выражают желаемый результат, который должен быть достигнут в УОСО к окончанию обучения в них. Учитывая изложенное, мы предприняли попытку изучить вопрос преемственности обучения иностранному языку в аспекте посильности изучаемого учебного материала для студента.

С этой целью нами, на основании изучения психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам посильности в обучении, был разработан опросник, содержание которого позволяет уточнить степень подготовленности студентов к освоению учебной программы по иностранному языку в высшей школе. Опросник включает 20 вопросов. Одновременно было проведено изучение вопроса посредством посещения занятий по дисциплинам иностранного языка (практика устной и письменной речи, практическая грамматика, практическая фонетика) и бесед с преподавателями. Изучались вопросы того, как студенты справляются с выполнением учебной работы на занятии и в ходе ежедневной самостоятельной работы, с какими сложностями они сталкиваются, каковы характеристики их мотивации учения, как студенты оценивают собственные успехи и возможные неудачи.

Экспериментальное изучение проводилось на первом курсе факультета межкультурных коммуникаций МГЛУ. Были опрошены 2 группы студентов (27 человек). Первая группа обучается за счет средств бюджета, то есть имеет более высокий вступительный балл. Все сдали языковой экзамен на зимней сессии на 8–9 баллов и, по мнению преподавателей, которые выступили нашими респондентами и одновременно экспертами, полностью справляются с объемом учебных поручений. Во второй группе занимаются студенты платной формы обучения, все они имели более низкий входной балл. Их результаты в зимнюю сессию на экзамене по иностранному языку составили 6–7 баллов. Правомерно предположить, что у студентов второй группы возникало больше сложностей в первом семестре в связи с более низким уровнем подготовленности по иностранному языку.

Вместе с тем результаты опроса в обеих группах оказались во многом схожими. Мы получили близкие результаты по целому ряду вопросов: в общей сложности 42,9 % студентов первой группы отметили, что они нуждаются в помощи преподавателя английского языка, однако не всегда обращаются за ней. Во второй группе этот результат выше – 50 %. При этом все студенты отметили, что обращаются за помощью к преподавателю, поскольку не могут самостоятельно справиться со всеми без исключения возникающими сложностями. Последнее косвенно свидетельствует о недостаточно высоком уровне сформированности навыков самостоятельной работы.

Студенты в группе с более низким уровнем подготовленности по иностранному языку не чувствуют, что отстают от однокурсников. При этом в первой группе, где уровень подготовки студентов выше, число тех, кому постоянно кажется, что он отстает от других студентов и хуже усваивает учебную программу, больше.

Большинство студентов обеих групп не испытывали сложности при сдаче языкового экзамена на зимней сессии, хотя результаты этого экзамена в группах разные: 8–9 баллов у первой группы и 6–7 баллов у второй. При этом студенты обеих групп одинаково высоко оценили качество обучения иностранному языку на факультете и актуальность изучаемого материала.

Имели место и отличия в ответах: у студентов второй группы был выявлен более низкий показатель готовности работать самостоятельно, без контроля преподавателя. В первой группе подобных сложностей возникало меньше. Однако 64 % респондентов первой группы отмечают, что работать в самостоятельном режиме сложнее, чем на занятиях. Эти результаты также говорят о недостаточной степени сформированности навыков самостоятельной работы. Студенты второй группы на вопрос, чувствуют ли они перегруженность и нехватку времени на выполнение обязательных заданий, ответили отрицательно, в то время, как студенты первой группы отметили, что подчас сталкиваются с данной проблемой. Интересно отметить, что в ходе беседы с преподавателями других языковых дисциплин в этих группах выяснилось, что вторая группа не всегда готова к занятиям и не всегда выполняет домашние задания, в то время как первая группа уделяет большое внимание изучению нового материала, его закреплению и работает в режиме высокой напряженности. Правомерно предположить, что у студентов второй группы начала снижаться мотивация учения.

В первой группе число студентов, которые не испытывают проблем с усвоением новой информации, выше (75 % против 58 %), что еще раз подтверждает лучшую подготовленность этой группы к обучению в УВО и лучшие результаты во время зимней сессии. Обе группы испытывают потребность в дополнительных занятиях английским языком, однако при этом число тех, кто хочет участвовать в конференциях и кружках, в 3 раза ниже у студентов второй группы, чем у первой (28 % и 8 % соответственно). Данный факт также подтверждает более высокую мотивацию студентов первой группы к учению и их желание работать самостоятельно.

Интересно отметить, что число студентов, которые согласны с тем, что обучение в УОСО дало им хорошую базу для поступления в УВО и дальнейшей успешной учебы, значительно ниже во второй группе. Только 8,5 % опрошенных студентов второй группы удовлетворены качеством обучения иностранным языком в УОСО. 41,7 % респондентов этой группы отмечают, что их уровень английского языка в УОСО был значительно ниже нынешнего, в то время как в первой группе этот показатель составляет 7,1 %. Вместе с тем в аттестате зрелости студентов обеих групп стоят 8 и 9. Несоответствие официальной оценки обучающихся их реальным результатам подтверждается тем, что у 73,8 % опрощенных студентов был репетитор по английскому языку при поступлении в УВО.

Как следствие, наблюдается недостаточное освоение видов речевой деятельности обучающимися; недостаточно высокий уровень сформированности навыков самостоятельной работы; неадекватная оценка обучающимися своих учебных достижений; перегруженность и неспособность освоить весь программный языковой материал; снижение мотивации учения; сложности, вызываемые взаимодействием с одногруппниками; неуверенность в себе.

Результаты опроса подтверждают важность обеспечения преемственности обучения иностранному языку и учета степени подготовленности студентов к их успешному обучению в высшей школе, особенно в адаптационный период.

А. О. Лапука

ОСОБЕННОСТИ МАРКЕТИНГОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Образовательный маркетинг только складывается, в его фокусе находится особый товар, и для эффективного позиционирования, продвижения этого товара нужно опираться на определенные уже выработанные теоретические позиции маркетинга.

Несмотря на различия в теоретических основах, коммуникация и маркетинг имеют много общего в практическом плане. Некоторые области маркетинга напрямую связаны с вопросами коммуникации в обществе, так, например, рекламная индустрия не может быть полностью развита без лингвистических и культурологических знаний. К тому же, в основе маркетинговой деятельности лежит теория коммуникации, с помощью которой осуществляется передача ценной, маркетингово значимой информации, а также получение различной информации, которая становится достоянием общества в результате осуществления диалога автора с реципиентом – клиентами, поставщиками, конкурентами и другими участниками общения.

Следует отметить, что за любым видом общения скрывается цель прагматического характера. В маркетинговой коммуникации указанная цель является определяющей. Поэтому все функции коммуникации, выбор средств массовой коммуникации для размещения рекламного сообщения, места и время публикации зависят от прагматических маркетинговых задач предпринимателя, среди которых приоритетными являются продвижение продукта на рынок, его представление широкому (массовому) потребителю, поддержание интереса к нему.

Маркетинговая коммуникативная деятельность обеспечивает тот обмен информацией, который необходим для создания обществом коллективного знания, обобщающего знания его отдельных членов и в то же время для приобретения отдельными членами общества уже созданного коллективного знания. Сложность содержания и формы маркетинговой коммуникации, ее компонентов и маркетинговых задач определили выбор средств и форм передачи новой информации, знаний, способствующих формированию нового образа мира целевой аудитории. Маркетинговые сообщения в целом считаются частью прагматической коммуникации, направленной на получение непосредственно воплощенных в коллективном сознании и общественном поведении итогов. Зачастую сама реклама рассматривается как ключ

образования общественных стандартов. Формируемая рекламой «мифологическая» вселенная задает общественные установки, создает представление о конкретной группе лиц, содействует процессу социализации.

Рекламный дискурс в сфере образования имеет свои особенности, которые отличают его от рекламы в других сферах.

Одной из них является использование разнообразных каналов коммуникации в образовательной сфере: реклама в СМИ, социальные сети, электронная почта, личный контакт и другие. Активное использование информационных технологий позволяют эффективно проводить маркетинговую коммуникацию в образовательной сфере, используя интерактивные форматы, онлайн-курсы и другие инструменты.

Маркетинговая коммуникация в образовательном пространстве ориентирована на конкретных потребителей услуг – учащихся, студентов, родителей, работодателей и других заинтересованных лиц. Для этого в текстах используются прямые обращения к аудитории, чтобы создать эффект личной связи и убедить их в необходимости выбора данного учебного заведения. Например, в проспекте Йельского университета можно встретить фразу *You belong here* ‘Ты здесь’. Рассказывая про свою спортивную команду, Университет Торонто также напрямую обращается к своим будущим студентам: Y*our future teammates need you!* ‘Ваши будущие товарищи по команде нуждаются в вас!’.

Маркетинговая коммуникация в образовательном пространстве предполагает учет специфики образовательного процесса, включая академические требования, учебные планы и программы, методики преподавания и т. д. Одним из наиболее актуальных и важных является момент самостоятельного выбора дисциплин к изучению. Так, университет Дублина определяет свою учебную программу как *Flexible Pathways of Study* ‘Гибкие пути обучения’.

Рекламный дискурс в сфере образования насыщен яркими и запоминающимися словами и выражениями, чтобы привлечь внимание аудитории и вызвать у нее положительные эмоции. Университет Торонто в своей приемной кампании 2023 года с этой целью использует следующие выражения: *Find a home for your ambition* ‘Найди дом для своих амбиций’; *At the Crossroads of Imagination and Impact* ‘На перекрестке воображения и воздействия’.

Частотным является использование риторических приемов, таких, как повторение, антитеза, метафоры и другие, чтобы убедить аудиторию в правильности выбора данного учебного заведения. Чаще всего употребляются риторические вопросы для создания эффекта диалога:

Why Choose Trinity? ‘Почему выбирают Тринити?’

If you’re looking for a degree the world will respect, then Sheffield is the right choice. But what makes us special? ‘Если вы ищете образование, которое будет уважать мир, то Шеффилд – правильный выбор. Но что делает нас особенными?’

Do you want to be a future leader? ‘В будущем хотите стать лидером?’

Are you ready to be Sheffield Made? ‘Вы готовы стать частью Шеффилда?’.

В текстах проспектов и на сайтах университетов, которые являются основными источниками информации и каналами передачи рекламного сообщения, используются гиперболы и преувеличения, чтобы привлечь внимание аудитории и создать впечатление о высоком уровне качества образовательной программы: *There is no better place for the enterprising student than the University of Toronto* ‘Нет лучшего места для предприимчивого студента, чем Университет Торонто’.

Реклама в сфере образования имеет черты социальной и использует социальные нормы и ценности, чтобы показать, что данное учебное заведение соответствует требованиям общества и является правильным выбором для успешной карьеры. Так, Йельский университет проводит параллель между университетом и традициями: *Yale is at once a tradition, a company of scholars, a society of friends* ‘Йельский университет – это одновременно и традиция, и компания ученых, и общество друзей’.

Для убеждения аудитории в правильности выбора данного учебного заведения используются экспертные мнения и рекомендации. В качестве экспертов в данном случае выступают успешные выпускники университета, профессора и нынешние студенты.

Использование обещаний и гарантий – один из самых распространенных инструментов в образовательной рекламе. Обещание, что выбор данного учебного заведения приведет к успеху и профессиональному росту, встречается в рекламных текстах практически каждого университета. Например:

From daydream to dream job ‘От мечты к работе мечты’ (Университет Торонто);

You’ll get more than just a world-class education, you’ll discover things that will change your outlook, change your future, even change the world ‘Вы получите больше, чем просто образование мирового уровня, вы откроете для себя то, что изменит ваше мировоззрение, изменит ваше будущее и даже изменит мир’ (Университет Шеффилд).

Get out of the classroom and into the workplace ‘Выйди из класса на рабочее место*’* (Университет Шеффилд).

Таким образом, мы видим, что образовательные учреждения стремятся привлечь внимание абитуриентов, студентов и их родителей, местных и региональных СМИ, органов власти всех уровней, компаний-партнеров, спонсоров и др. Для этого вуз формирует, поддерживает и продвигает устойчивый положительный имидж и репутацию при помощи средств маркетинговой коммуникации. Специалисты считают, что использование маркетинга в сфере высшего образования будет способствовать улучшению качества и расширению ассортимента образовательных услуг – содействовать подъему образования в обществе на более высокий уровень.

И. А. Лёшина

СИНТАКСИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ФРАЗЫ

Существенным является рассмотрение вопроса о внутреннем строении фразы и законах ее порождения. Синтагматическая организация высказывания обязательно включает в свой состав сочетания, по крайней мере, двух слов: субъекта и предиката, существительного и глагола. Словесные конструкции могут принимать сложные формы, когда каждый из основных составных компонентов фразы может составлять целую сложную группу: «группа существительного или подлежащего» (*NP*), «группа глагола или сказуемого» (*VP*); в свою очередь, каждая из них может распадаться на целый ряд подчиненных им дополнительных образований (Лурия А. Р. Язык и сознание).

В каждом отдельном языке эти сложные синтаксические конструкции имеют четкую *грамматическую структуру,* Этот факт вызвал предположение, что сама по себе грамматическая структура может существовать и независимо от значения входящих в ее состав слов. Русский лингвист Л. В. Щерба предложил грамматические конструкции, состоящие из одних искусственных слов, с сохранением грамматических форм (порядок слов, суффиксы и флексии), свойственных русскому языку, и показал, что, несмотря на полную бессмысленность каждого входящего в нее слова, общий смысл этой конструкции остается понятным. Примером такой конструкции может служить фраза: *Глокая куздра штеко бодланула бокра и кудрячит бокренка*, где сообщается о том, что какое-то (глокая) животное (куздра) крепко (штеко) ударило или боднуло (бодланула) и продолжает что-то делать (кудрячит) с маленьким животным (бокренком).

Та же мысль о самостоятельных законах синтаксических структур стала в дальнейшем отправным пунктом для работ американского лингвиста Н. Хомского, который внес существенный вклад в учение о грамматических структурах и был одним из основателей современной трансформационной лингвистики. Предложенная им фраза состояла из осмысленных слов: *Бесцветные зеленые идеи бурно спят*. Несмотря на противоречивость сочетания значений слов, общая формальная правильность всей конструкции остается бесспорной. Н. Хомский показал способ формального анализа грамматической структуры фраз независимо от их значения. В обеих приведенных конструкциях легко угадывается группа подлежащего и сказуемого, которые Н. Хомский назвал ***поверхностными синтаксическими структурами*** языка, специфичными для каждого отдельного языка. Число поверхностных структур в каждом языке чрезвычайно велико, и каждую из них можно выразить самым различным образом, поскольку число вариантов фраз, выражающих одну и ту же мысль, весьма значительно (Хомский Н. Язык и мышление).

Однако важно подчеркнуть и обратную проблему, а именно случаи, когда одно и то же предложение имеет различное значение. Например, фраза *Мужу изменять нельзя* имеет двойное значение, и в одном случае означает, что ‘мужу не следует изменять жене’, а в другом, что ‘жена не должна изменять мужу’. Подобные фразы являются омонимическими, и для их расшифровки слушающий должен прибегать к соответственным маркерам (ударение, паузы).

Согласно гипотезе Н. Хомского, за бесчисленным числом «поверхностных синтаксических структур» (различных для разных языков) существуют ***глубинные синтаксические структуры***, отражающие общие схемы выражения мысли (Хомский Н. Язык и мышление). Ученый разработал метод, позволяющий дать анализ как глубинных структур языка, так и той роли, которую эти структуры играют в порождении поверхностных структур. Данный метод заключался, с одной стороны, в тщательном выделении компонентов синтаксической структуры, с другой стороны, в описании небольшого числа ***трансформаций***, которые может претерпевать данная конструкция. Так, в число таких правил входит превращение исходного («ядерного») предложения из положительной активной формы в положительную пассивную форму.

Соотношение поверхностных и глубинных грамматических структур фразы может быть различным. В некоторых фразах это соотношение является прямым и однозначным, и переход от поверхностных структур фразы к ее глубинной структуре не требует никакого труда. Например, *дом горит* или *мальчик ударил собаку*. В других фразах это соотношение оказывается уже более сложным, и переход от поверхностных к глубинным грамматическим структурам требует трансформаций предложенной фразы в другие, подводящие эту фразу ближе к глубинным грамматическим структурам. Примером могут служить две фразы: 1) *Петя предложил яблоко* и 2) *Петя попросил яблоко*. Глубинные грамматические структуры этих фраз различны. В первой фразе подлежащее *Петя* обозначает реально действующее лицо. Смысловое строение этой фразы можно обозначить как движение слева направо. В то время как вторая внешне сходная фраза включает новое лицо, соответственно требует ее осмысливания справа налево (кто-то даст Пете яблоко, которое тот ожидает).

Однако вскоре после опубликования работ Н. Хомского многие авторы (Филлмор, Мак-Коули, Лакофф) высказали ряд сомнений в вопросе об отношении глубинных синтаксических структур к логическим структурам. Существенной заслугой этого этапа является выдвижение на первый план проблемы ***семантического анализа фразы***.

Согласно Веллерту, существует два основных типа предложений − «свободные» и «зависимые». Первые не требуют логического контекста. Значение зависимых фраз выходит за пределы данного предложения, и они сопровождаются актуализацией определенного контекста. Например, кон-

струкция *Когда я встал утром…* требует некоего смыслового завершения (*Я пошел мыться; ‘Я прочел газету’* и т.д.). *‘Он бросил курить’* также предполагает определенный контекст: входящее в ее состав слово *бросил* обозначает, что прежде данный субъект курил (Лурия А. Р. Язык и сознание).

Дальнейший анализ показывает, что в каждой фразе можно выделить основной объект или «тему», указывающую, о чем именно идет речь (она условно обозначается знаком (Т), и «рему» (R), выделяющую именно то, что говорится о предмете и что составляет основное содержание суждения, которое включено во фразу. Свободные и зависимые семантические структуры языка опираются на специальные средства, которые помогают отличить «тему» от «ремы» и придать всей фразе дифференцированную семантическую структуру. К таким средствам относятся слова с более сложными логическими функциями: *наверное* и *может быть*, *похоже* и *относится* и т. п. Именно из них (а не из формальных глубинных структур) может быть выведено общее значение всей фразы. Также акценты, с помощью которых выделяются отдельные слова или части фразы, паузы, устраняют потенциальную многозначность фразы и придают ей то или иное определенное смысловое значение.

Филлмор предпочитает наряду с этим описывать ***топику*** фразы и выделять ***фокус*** фразы, то, что в этой фразе является главным, выдвигающимся на передний план. Ч. Филлмор также является основоположником падежной грамматики, которая ввела представление о ***глубинных,*** или ***семантических падежах*** (или ***семантических ролях*** – таких, как ***агенс, пациенс*** или ***адресат***) и о процессах перехода от них к поверхностным синтаксическим конструкциям.

В когнитивной науке важным скачком в изучении структуры языка является когнитивная грамматика, разработанная Р. Лангакером (Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка). Под единицей автор понимает некую в совершенстве ***освоенную структуру*** или когнитивный шаблон, который говорящий может использовать как заранее собранное целое, не задумываясь о его композиционных особенностях. Значение в когнитивной грамматике приравнивается к концептуализации. Термин ***концептуализация (conceptualization)*** понимается достаточно широко, он охватывает не только весь массив устойчивых понятий, но и новые, впервые создаваемые, концепты, а также включает в себя сенсорный, моторный и эмоциональный опыт человека, его способность учитывать непосредственный контекст (социальный, физический, языковой и т. д.) речевого акта (Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка).

Семантическое описание предполагает структурный анализ и эксплицитное описание таких абстрактных сущностей, как мысли и понятия. Семантические структуры языковых выражений автор предлагает рассматривать по отношению к так называемым когнитивным областям (***cognitive***

domains). Например, понятие *локоть* предполагает в качестве своей когнитивной области понятие *рука*, *апрель − год*, *гипотенуза – прямоугольный треугольник* и т. д. Итак, цель когнитивной грамматики заключается в характеристике психологических структур, составляющих языковую способность человека, т. е. его способность овладевать конвенционально установленным языковым узусом.

Таким образом, в формально-грамматическом анализе фраз, составленных из искусственных слов, и в трансформационной лингвистике был сделан существенный шаг к анализу значения предложений и предпринята попытка подойти более глубоко к изучению грамматических структур предложения. Н. Хомский предпринял попытку структурного анализа фразы, основанного на предположении о том, что наряду с поверхностными синтаксическими структурами, различными в разных языках, существуют и глубинные синтаксические структуры, которые отражают основную логику построения фразы и носят универсальный характер, сохраняя свою идентичность в разных языках. Критики формально-грамматического анализа фраз предложили «генеративную семантику», которая изучает смысловое строение фразы с помощью тех средств, которыми располагает язык для семантического построения предложения.

О. К. Лось

СВОЕОБРАЗИЕ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА В ПОСТКОВИДНЫЙ ПЕРИОД

Медиадискурс осознается как социально детерминированный процесс производства, воспроизводства, объективации и трансляции в массмедийных текстах социально значимых содержательных форм, обнаруживающих особенности общественного сознания и массмедийной картины мира. В постковидный период языковое пространство англоязычного медиадискурса приобрело своеобразие. В силу того, что пандемия COVID-19 оказалась глобальной проблемой, медиа стали играть ключевую роль в процессе информирования и социальной мобилизации. В этой связи англоязычный медиадискурс имеет уникальное значение как средство коммуникации и информирования о пандемии, в той или иной степени затронувшей весь мир. Материалом для анализа послужили новостные статьи о проблеме Covid-19 из популярных газет The Guardian (Великобритания) и The Washington Post (США). Таким образом, можно выделить следующие особенности языкового пространства англоязычного медиадискурса в постковидный период.

1. Использование специальной терминологии. В связи с пандемией COVID-19 медиа вводили новые термины, такие, как *lockdown, quarantine, covidiots, boozing covidiots, lockdown louts / flouting louts, Coro-No-No*. и др.,

которые стали общеупотребительными и заменили ранее использовавшиеся выражения. Эта терминология объединяет людей в суровых условиях и является общим языком для всех, кто сталкивался с последствиями пандемии.

2. Использование эмоциональных высказываний. Англоязычный медиадискурс в постковидный период всесторонне отражает эмоциональное состояние людей, связанное с пандемией. Журналисты и комментаторы активно используют эмоциональные высказывания, чтобы отразить чувства и эмоции читателей, зрителей и слушателей, вызванные пандемией. Данные высказывания реализуются через интенсификаторы: *the number of Covid cases, hospitalization and deaths* ***steadily declined*** *since January provide a more accurate estimate of* ***a great number of*** *infected people*; лексические единицы со значением ‘смерть’: *...grim jump in* ***deaths,*** *with the coronavirus* ***death toll rising exponentially;*** градации: *... The lack of a clear message has left many members of the public* ***concerned, anxious, impatient and too terrified.*** В более современных реалиях используется тот же интенсификатор, но уже с позитивной коннотацией: *life has also continued to* ***gradually return****; there is also a* ***greater immunity*** *against the virus among the general population*. Кроме этого, употребляются лексемы с ярко выраженной дерогативной семантикой в сочетании с метафорой: ***Malicious forces*** *creating* ***“perfect storm”*** *of coronavirus information; the biggest* ***driver of changes*** *in severity and how the virus impacts people.* Более того, для формирования негативного отношения к ситуации разнообразные стилистические приемы комбинируются с лексическими повторами: *all indications are that we are settling into flu-like world where the* ***virus continues and continues and continues*** *to evolve and immune escape and that we are going to have repeated epidemics because of that.* Риторические вопросы являются важным компонентом для создания атмосферы страха и недосказанности: *how much death we are willing to tolerate; how much we should spend to prevent death and go from there.*

3. Увеличение объема информации. Пандемия COVID-19 стала существенным источником информации для англоязычных медиа и продолжает оставаться таким до сих пор. В связи с тем, что медиа отражают разные точки зрения на проблему, информационный объем непрерывно увеличивается. Информационная насыщенность медиа вызывает необходимость выборочного и целенаправленного чтения и просмотра информации, повышая информационную грамотность и компетентность широких слоев населения.

4. Нарастание использования цифровых технологий. Пандемия вызвала резкое увеличение применения цифровых технологий в англоязычном медиадискурсе. Использование онлайн-платформ для проведения видеоконференций, онлайн-митингов, трансляций рекламы и т. д. привело к тому, что англоязычный медиадискурс стал более демократичен и доступен.

Также появилось такое явление, как *telehealth boom.* Глобальная пандемия принесла с собой огромные изменения в области оказания медицинских услуг. Телемедицина, также известная как телездравоохранение, стала популярной альтернативой личным консультациям с врачами: *the online health business has mushroomed since the pandemic*. Она предполагает использование технологий для удаленного предоставления медицинских услуг, что в последнее время резко участилось, и нетрудно понять, почему. Из-за продолжающейся пандемии COVID-19 люди боятся посещать больницы и клиники, опасаясь заразиться вирусом. Меры социального дистанцирования сделали личные встречи с врачами трудными для пациентов. Это открыло двери для бума телемедицинских услуг, которые позволяют медицинским работникам связываться с пациентами удаленно, используя видеоконференции, мгновенные сообщения и устройства для удаленного мониторинга. Этот способ предоставления медицинских услуг не нов, но он стал популярным в последнее время из-за своей простоты, доступности и доступной стоимости. Бум телемедицины также позволил медицинским работникам расширить свои услуги за пределами географических границ, связывая пациентов со специалистами из любой точки мира.

5. Необходимость объективности. Пандемия COVID-19 стала вызовом для англоязычного медиадискурса, когда необходимо было придерживаться объективности и точности в отражении сложившейся ситуации. В связи с этим журналисты и эксперты были вынуждены тщательно проверять информацию и контролировать ее достоверность.

Таким образом, языковое пространство англоязычного медиадискурса продолжает развиваться и приспосабливаться к постковидной действительности. Он отражает особенности новой реальности, которая изменяется под воздействием событий, и преобразует информационное и коммуникативное пространство. Также данный анализ доказывает, что медиадискурс – серьезный инструмент манипуляции общественным сознанием.

Л. Р. Мустафина

СРАВНЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННО-КАЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НЕПРИМЫКАЮЩИХ СЛОГОВ-ПРОКЛИТИКОВ В РЕЧИ БИЛИНГВА И НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

Рассматривая членение потока речи на синтагмы с фонетической стороны, мы отмечаем, что они состоят из более мелких составных частей – акцентных групп. Акцентная группа, или фонетическое слово, образуется в результате слитного произнесения ударного слога и примыкающих к нему безударных либо частично ударных слогов, которые являются относительно несамостоятельными единицами, так как связаны с ударным слогом по

смыслу или грамматически. Фонетическое слово на слух воспринимается как одна единица, но может состоять из слогов многосложного слова, а также являться сочетанием нескольких односложных слов, часто подобным образом сочетаются знаменательное и служебные слова. Особый интерес для нашего исследования представляют акцентные группы, сформированные знаменательным словом и предлогом-проклитиком. В настоящее время общеизвестным является факт нестабильности фонемного состава акцентных групп. Известно, что в английском языке безударные слоги часто подвергаются редукции, следствием которой является изменение количественно-качественных характеристик гласных звуков в акцентных группах.

К числу важных просодических факторов, определяющих наиболее заметные модификации качества гласных в речи, относится позиция по отношению к ударению. Особенность английского безударного вокализма состоит в том, что безударный сегмент может быть представлен как частично редуцированными звуками, так и гласными полного варианта реализации. Хотя в словарях второстепенное ударение, следующее за главным, обозначается только тогда, когда второй элемент содержит не менее двух слогов, следует иметь в виду, что и в случае моносиллобичности 2-го элемента сложных слов в них сохраняется полное качество гласного, что, по существу, равнозначно второстепенному ударению. Аналогичным образом второстепенное ударение, предшествующее главному, обозначается в словах, в которых между второстепенным и главным ударением есть один или более безударных слогов. Тем не менее, если в слоге, непосредственно предшествующем ударному, сохраняется полное качество гласного, как, например, в словах типа *canˈteen [kænˈtiːn], authentic [ɔːˈθen.tɪk]* и др., то слог воспринимается как имеющий второстепенную выделенность (несмотря на отсутствие знака ударения на этом слоге). Следует подчеркнуть при этом, что отнесение слогов, содержащих гласные полного качества, к второстепенно ударным сосуществует с широко распространенной тенденцией в английском языке к нейтрализации гласных полного качества в примыкающих к ударным безударным словам, например, *before [bəˈfɔː], careless [ˈkeələs]*. Однако тенденция к нейтрализации гласных в безударных слогах не относится к непримыкающим слогам, подчеркивая тем самым примарную роль ритмического фактора по сравнению с морфологическим в формировании акцентной структуры многосложного слова в современной произносительной норме.

Следует отметить, что полнота качества гласного на любом уровне – слова или фразы – является когнитивно обусловленной предпосылкой слоговыделенности, допускающей варьирование по степени ее функциональных типов – главного и второстепенного словесного ударения, полного и частичного фразового ударения. Однако предположение о том, что пре-

дударные слоги внутри многосложного слова, которое представляет собой также и фонетическое слово, в речи ведут себя, как и акцентные единицы, в состав которых входит служебное слово, является ошибочным.

Существуют определенные различия в фонемном составе, а также в вероятности выделения частичным ударением слогов-проклитиков в фонетическом слове, образованном одной лексической единицей и слогами-проклитиками, принадлежащими к одному фонетическому слову, но представляющими собой сочетание служебного и знаменательного слова.

Нами был проведен аудитивный и акустический анализ слов с гласными звуками в безударной позиции с тем, чтобы выявить различия качественно-количественных характеристик гласных в составе непримыкающих и примыкающих предударных слогов при произнесении носителем языка и билингвами.

Для исследования были отобраны примеры употребления многосложных слов и фраз, включающих предлоги-проклитики. Фонемный состав отобранных лексических единиц включал гласные [æ], [ɪ], [ɒ], [ɔː], находящиеся в непримыкающем и примыкающем слоге многосложного слова и эти же гласные [æ],[ɪ],[ɒ],[ɔː] во фразах, содержащих предлог-проклитик. Анализ качественно-количественных характеристик гласных в составе многосложного слова и в составе предлогов-проклитиков показал, что гласные, встречающиеся в непримыкающем предударном слоге многосложного слова, не только сохраняют полное качество, но и получают ритмическую выделенность и часто маркируются второстепенным слвесным ударением в словаре. В акцентной единице, имеющей в составе предлог-проклитик, как правило, предударные непримыкающие гласные, произносимые в таком же консонантном окружении в слогах многосложного слова, подвергаются редукции, что приводит к появлению нейтрального гласного [ə], который замещает гласные звуки [æ], [ɒ] и [ɔː] в полной форме анализируемых лексических единиц.

Для того, чтобы выявить различия гласных в составе непримыкающих предлогов-проклитиков при произнесении носителем английского языка и русскоязычными билингвами, был подобран экспериментальный материал. В ходе акустического анализа, целью которого было получение объективных данных, лежащих в основе воспринимаемых различий между сопоставляемыми реализациями предударных гласных, были подсчитаны абсолютная и относительная длительности гласного предударного и ударного слогов. Объектом анализа стали 20 случаев употребления предлогов *at* и *for*. Проведенный анализ подтвердил известные из литературы различия в длительности гласных [æ] и [ɔː] по сравнению с нейтральным гласным. Анализ также показал, что длительность безударного нейтрального гласного [ə] варьируется в широких пределах, будучи обусловлена сегментным составом и типом слога, а также позицией акцентной единицы во фразе.

Известно, что некоторые различия в произнесении нейтрального гласного обусловлены исходным гласным звуком, который подвергся редукции в диахроническом плане, однако чаще всего изменения касаются количественных характеристик звука, но не качественных. Принимая во внимание тот факт, что в речи носителя языка различия в длительности [ə] не были так существенны, как в речи билингвов, можно заключить, что значительные различия в длительности нейтрального гласного в речи билингвов нельзя объяснить влиянием исходных гласных [æ]/[ɔː].

Согласно результатам анализа, как абсолютная, так и относительная длительность безударного гласного [ə] в составе безударных предлогов-проклитиков в речи всех испытуемых значительно уменьшается по сравнению с длительностью гласного полного качества [æ]/[ɔː] в непримыкающем ударном слоге многосложного слова. Однако и в случае акцентных единиц, включающих служебные слова-проклитики, в речи билингвов их длительность возрастает по сравнению с длительностью этих звуков в речи носителя языка, однако стоит отметить, что длительность безударного нейтрального гласного [ə] все же не достигает длительности [æ]/[ɔː], оставаясь при этом достаточно вариативной у каждого из трех билингвов и подтверждая тем самым часто отмечаемую недостаточную и неустойчивую редукцию служебных слов в речи билингвов.

Н. А. Подоляк

СОЗДАНИЕ КОМИЧНОГО ОБРАЗА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ П. Г. ВУДХАУСА

Пэлем Гренвил Вудхаус является одним из наиболее популярных и любимых в мире писателей-юмористов, чьи произведения представляют отличный материал для восприятия и понимания особенности английского юмора.

Юмор в романах П. Г. Вудхауса основывается в первую очередь на комической природе его персонажей, которые идеально вписываются в неменее комические ситуации, делая произведения важным литературным и культурным явлением.

Главные герои цикла романов П. Г. Вудхауса – Дживс и Вустер, а также ряд персонажей, как новые, так и переходящие из произведения в произведение. Стоит отметить, что ни один из этих персонажей не может быть классифицирован как неимеющий своего характера или являющийся эпизодической фигурой, каждый из них обладает ярко выраженным характером и манерами поведения.

Контраст образов главных героев – главный способ построения большинства комических ситуаций в романах о Дживсе и Вустере. П. Г. Вудхаус сопоставляет такие параметры, как речевой портрет, особенности характеров, интеллектуальные способности, а также взаимодействие главных геров с другими действующими лицами. Стоит также отметить, что контраст является одним из приемов, используемых для раскрытия каких-либо недостатков характера персонажей.

Дживс как положительный герой своим характером, интеллектом, речевым портретом и образом действий противопоставляется Берти Вустеру – объекту высмеивания.

В цикле романов про Дживса и Вустера П. Г. Вудхаус прибегает к уже до него использовавшемуся приему «слуга умнее хозяина» (в качестве одного из примеров можно привести мистера Пиквика и Сэма, описанных Чарльзом Диккенсом в «Посмертных записках Пиквикского клуба»).

Однако П. Г. Вудхаус не воспроизводит этот прием классически, а как бы выводит его на новый уровень: образ Дживса значительно отличается от традиционного образа слуги, сложившегося в мировой литературе. Дживс – аристократ с прекрасной эрудицией и интеллектом. Именно это и является одним из приемов создания комического в романах Вудхауса: образ героя не соответствует его социальному статусу.

Поскольку романы о Дживсе и Вустере написаны от лица Берти, подробные описания внешности героев, в том числе и главных, отсутствуют. Однако как Берти, так и его окружающие неоднократно отмечают высокие умственные способности Дживса хвалебные эпитеты в адрес неординарного ума героя лейтмотивом проходят через все романы с участием Дживса. *Этот потрясающий ум в одно мгновение предлагает идеальное решение для самых сложнейших головоломок*, – признает Вустер.

В цикле романов П. Г. Вудхауса Дживс – положительный герой, рядом с которым образ «нескладного» Берти представляется еще более комичным. При этом и сам Дживс остается персонажем, несомненно, комичным: контраст между «высокой» формальной манерой его речи и абсолютно бытовой ситуацией, в которой она используется, создает комический эффект.

В цикле рассматриваемых романов часто встречается словосочетание «феодальная верность», подчеркивающее особый характер отношений между Дживсом и его хозяином. Дживс не только всегда рядом, но и готов сделать все необходимое, чтобы выручить хозяина из очередного затруднительного положения.

Рассмотрим два характерных примера, из которых видно, что Дживс готов прийти на помощь своему хозяину в любое время суток:

... и как раз в этот момент в комнате появился Дживс. Даже в столь неурочный час Дживс появляется в самый нужный момент.

– Извините за беспокойство, сэр, – вымолвил он. – Рад, что я не нарушил ваш сон. Я только хотел узнать, как обстоят дела?

И еще один пример*: Дживс с тобой? Я считала, что у него сейчас отпуск. – Он согласился быть с нами в столь тревожный момент. – Как же он верен тебе! – Да, лишь услышал, что он нужен тут же оказался рядом*.

Кроме композиционного приема противопоставления главных героев друг другу, писатель реализует здесь также прием несоответствия статуса главных героев их речевой характеристике и поведению в обществе – наиболее частый прием, служащий для реализации комического в романах о Дживсе и Вустере.

Употребление в контексте языковых единиц, относящихся к различным стилистическим категориям, усиливает комический эффект. Достаточно часто в своих произведениях П. Г. Вудхаус создает речевые портреты своих персонажей, основываясь на контрастном использовании разных функциональных стилей речи.

В случае Дживса и Вустера важную роль играет контраст между стилистически возвышенной, книжной, подчеркнуто вежливой, с использованием устаревших форм речью Дживса и разговорной, полной жаргонизмов речью его хозяина Вустера.

Эти два столь различных типа усиливают комический эффект всего произведения благодаря их несочетаемости.

Приведем примеры.

1. ‘Потрясную’, по определению Берти, ситуацию (*the situation is a lulu*) Дживс характеризует: *a sharp crisis* ‘положение критическое’.

2. На вопрос Берти: *What does the young prune mean?* – ‘Что за чушь несет эта рыжая бестия?’ Дживс отвечает: *Miss Wickham’s allusion is…* – ‘Мисс Уикем ссылается...’;

3. Слова Берти *dashing about trying to get into people’s ribs* – ‘суетится, пытаясь залезть к людям в карманы’ Дживс перефразирует: *finds himself unable to fulfil his obligation* ‘испытывает финансовые затруднения’.

П. Г. Вудхаус – писатель-юморист, чьи романы основаны на тонком наблюдении за поведением людей, игре слов, неожиданных сюжетных поворотах и создании комических ситуаций. Он выступает продолжателем традиций английской юмористической литературы, опираясь в своем творчестве на опыт многочисленных предшественников, из которых наиболее близкими ему по художественной манере были Чарльз Диккенс и Джером К. Джером.

Юмор в его произведениях – не просто развлечение для читателей, а также средство, помогающее критически осмыслить общество и его ценности. В своих произведениях П. Г. Вудхаус создал новые типажи героев-чудаков и мастерски использовал все богатство изобразительно-выразительных средств языка. Его книги до сих пор любимы и востребованы как на родине писателя, так и за ее пределами.

И. А. Свирида

ЭКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕКИЕ ФУНКЦИИ СЛОВОПОРЯДКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНЕЙНОЙ СТРУКТУРЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
(на материале художественного дискурса)

Как известно, английский язык является языком аналитического типа и, следовательно, имеет более фиксированный порядок слов, чем, например, синтетический русский. По этой причине в современном английском языке, как и в других аналитических языках, говорящий несет большую ответственность за правильную позиционную расстановку слов в структуре предложения. Порядок слов в разных языках имеет различные функции. В рамках коммуникативного синтаксиса порядок слов выполняет определенные неграмматические функции в английском языке, к которым можно отнести прежде всего функцию актуального членения предложения, а также эмоционально-стилистическую, или экспрессивно-стилистическую функцию. Именно данные функции и будут проанализированы в данном исследовании.

Для подавляющего большинства повествовательных и для некоторых вопросительных предложений в английском языке характерным является такой порядок слов, при котором подлежащее предшествует сказуемому. Данное расположение слов принято называть прямым. При этом обратный порядок слов обычно называют инверсией. И. В. Арноль определяет инверсию как «нарушение обычного порядка следования членов предложения, в результате которого какой-нибудь элемент оказывается выделенным и получает специальные коннотации эмоциональности или экспрессивности».

В ходе анализа языкового материала в качестве основных случаев использования инверсии в современном английском языке нами были выделены следующие.

Инверсия, главным образом частичная, используется при выражении вопроса: *Hadn't she enough to do looking after him, after her home?* (V. Woolf).

Выражение условности в условных предложениях без союза *if*: ***Should*** *the Dark Mark appear over any dwelling place or other building, do not enter, but contact the Auror office immediately* (J. Rowling).

Инверсия с определительными уточняющими словами, например, с ограничительными, отрицательными частицами, наречиями, союзами, такими, как *hardly, scarcely, no sooner, only, seldom, never*: ***No sooner*** *had the reverberation of my blows sunk into silence, than I was answered by a voice from within the tomb!* (Edgar E. Poe).

Инверсия с выносом на первое место приглагольного наречия: ***Down*** *like lashing whips fell a torrent of black rain* (J. R. R. Tolkien).

Особое место занимают случаи инверсии с *there*. Особенность конструкций с *there* состоит в том, что при любом порядке слов в них сказуемое всегда предшествует подлежащему. Например: *There was an informality, an intimacy in the use of initials that was very unlike Angela* (V. Woolf).

Инверсия в уступительном придаточном предложении: ***Deficient*** *though he himself might be in the area of materializing out of fireplaces, there had never been a murder in any of the government departments under his charge* (J. Rowling).

Инверсия часто встречается в предложениях, выражающих волю и желание. В случаях этого рода инверсия связана с категорией наклонения: ***Long live*** *the Halflings! Praise them with great praise!* (J. R. R. Tolkien).

Инверсия предикативного члена составного именного сказуемого в начальное положение. Этот тип инверсии часто используется в художественных произведениях. Например: *A rather incongruous gift it seemed* (V. Woolf). В данной конструкции на первое место вынесена смысловая часть сказуемого.

Следует отметить, что инверсия довольно часто используется в экспрессивно-стилистической функции. Например, если говорящему необходимо особо выделить то или иное слово. А так как внимание слушателя больше всего фиксируется именно на начале предложения, выделяемый элемент, как правило, выдвигается на первое место в предложении. Например: *Mad indeed would I be to expect it, in a case where my very senses reject their own evidence.* Такое расположение слов придает всему высказыванию определенную экспрессивность.

В рамках коммуникативно-экспрессивного синтаксиса порядок слов выполняет функцию актуального членения предложения.

Для выражения актуального членения предложения в английском языке наблюдается отклонение от обычного порядка слов (подлежащее–сказуемое–второстепенные члены предложения, причем подлежащее обычно является данным, а следующие за ним члены предложения сообщают новое). Так как английскому языку в отличие, например, от русского свойственен более фиксированный порядок слов, то наиболее значимым оказывается отклонение от обычного порядка или же инверсия.

Так, инверсия в начальную позицию может использоваться для тематизации или передачи повышенного эмоционального содержания высказывания за счет выделения одного из его компонентов. Например: ***In the dark*** *on the edge of the firelight stood a ring of hobbits that had crept up out of the shadows* (J. R. R. Tolkien). В данном примере позицию в начале предложения занимает обстоятельство места, которое является носителем темы.

В ходе анализа нами были выявлены следующие средства идентификации темы / ремы, характерные для английского языка.

Экзистенциальные предложения (наиболее распространенные среди них – предложения с *there*). Данная конструкция позволяет выделить подлежащее в качестве носителя ремы предложения.

Конструкции типа *It is ... X that/who ...* характерны для английского языка и позволяют рематизировать любое слово или группу слов в предложении, кроме сказуемого: *It was* ***with great difficulty*** *that my wife, a servant, and myself, made our escape from the conflagration* (E. Edgar E. Poe).

Частицы *only, almost, at least* и др.: ***Only*** *one boy managed to remain airborne for more than a few seconds* (J. Rowling). В данном случае частица *only* позволяет перевести подлежащее в статус ремы.

Неопределенный / определенный артикль. Известно, что в русском языке в стилистически нейтральном высказывании тема обычно занимает начальное положение в предложении, а рема – конечное. В английском же языке, в отличие от русского, нет фиксированной позиции для выражения темы и ремы, последняя может стоять в начале, середине и в конце предложения. Например: ***A hand-mirror*** *hung above the washstand.* – *Над умывальником висело* ***ручное зеркало*** (J. Joyce). В данном предложении ремой является подлежащее. Следует отметить, что при переводе на русский язык рема помещается в конец предложения. В случае, когда подлежащее употреблено с определенным артиклем, центр высказывания смещается в конец предложения и порядок слов русского и английского предложений при переводе совпадает. Например: ***The hand-mirror*** *hung above the washstand* – ***Ручное зеркало*** *висело над умывальником* (J. Joyce).

Таким образом, в английском языке существуют различные языковые средства, дающие возможность сигнализировать актуальное членение предложения. Однако следует отметить, что в письменной речи порядок слов является доминирующим способом выражения актуального членения.

Обобщая всё сказанное ранее, можно сделать вывод, что для выражения неграмматических функций в английском языке оказывается задействована инверсия. Главенствующую роль выполняет необычность размещения элементов высказывания, то есть нарушение **стандартной** последовательности слов. Следовательно, как в функции актуального членения предложения, так и в эмоционально-стилистической функции функционально активными оказываются практически одни и те же формы порядка слов. Данные функции связаны между собой, так как в их основе лежит способность порядка слов выделять какой-либо компонент высказывания. В случае же актуального членения предложения наблюдается выделение смыслового компонента высказывания, отражение хода мыслей говорящего.

А. С. Супрон

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В условиях глобализации в современном мире неизбежными и все более распространенными становятся языковые контакты. Результатом языковых контактов и миграционных процессов на территории Германии являются заимствования лексических единиц из английского языка. Они составляют достаточно обширный пласт лексики в немецком языке.

Заимствованные лексические единицы, попадая в язык-реципиент, проходят эволюционный путь, в ходе которого могут быть подвергнуты следующим основным типам семантических модификаций:

- семантические сдвиги – сужение значения, расширение значения, смещение значения;
- семантические переносы – метафора, метонимия;
- изменение оценочной коннотации – ухудшение значения, улучшение значения.

На основе проанализированного материла было установлено, что преобладающим типом семантических модификаций является семантический сдвиг, включающий в себя квалитативное и квантитативное сужение значения, квалитативное и квантитативное расширение значения, а также смещение значения. На данный тип семантической модификации приходится 62 % всего проанализированного материала.

Наиболее частотным типом семантического сдвига является квантитативное сужение значения (29 %). Квантитативное сужение представляет собой сокращение лексико-семантических вариантов заимствованной единицы по сравнению со значениями многозначного слова в языке-доноре.

Примером квантитативного сужения является немецкая лексическая единица *das Homeoffice*.

В языке-доноре (английском) данная лексема имеет следующие основные значения: ‘домашний офис’, ‘домашний кабинет’, а также ‘министерство внутренних дел’. Первые два значения присутствуют и в немецком языке, однако для обозначения министерства внутренних дел в немецком языке используется исконная лексическая единица *Innenministerium*. Таким образом, наблюдается сокращение лексико-семантических вариантов лексемы *das Homeoffice* в немецком языке, что позволяет отнести данную семантическую модификацию к квантитативному сужению.

Вторым по продуктивности типом семантического сдвига является квантитативное расширение значения (11%). Квантитативное расширение значения рассматривается как приобретение заимствованным словом дополнительных значений в принимающем языке в процессе семантических трансформаций.

Проиллюстрировать квантитативное расширение значения можно с помощью лексической единицы *texten*, словом-донором которой является *to text*. В языке-доноре данная лексическая единица имеет значение ‘отправить кому-либо письменное сообщение с помощью мобильного телефона’. В немецком языке вышеупомянутое значение также зафиксировано, однако отмечено и другое значение, отсутствующее в английском языке: ‘составлять рекламные тексты’, что свидетельствует о квантитативном расширении значения.

Следующим по частотности типом семантического сдвига является квалитативное сужение значения (9 %). Квалитативное сужение значения – это таксономический тип семантической модификации, при котором исходное значение выступает гиперонимом по отношению к новому значению.

Примером данного типа сужения значения является лексическая единица *die City*.

Данная лексическая единица имеет следующее значение в языке-доноре: ‘город, большой город’. В результате ассимиляции в немецком языке значение слова *die City* сузилось, и в конечном итоге оно означает не целый город, а лишь центр города. Таким образом, исходное значение данной лексической единицы в языке-доноре ‘город, большой город’ выступает гиперонимом по отношению к новому значению ‘центр города’ в языке-реципиенте.

Следующим по частотности типом семантического сдвига является смещение значения (9 %). Под смещением значения понимается такой тип семантического сдвига, при котором значение заимствованного слова радикально отличается от исходного значения в языке-доноре.

Примером смещения значения является лексическая единица *das Footing*. Данная лексема имеет в языке-доноре (английском) следующие значения: ‘опора, точка опоры’, ‘фундамент’, ‘опора для ног’, ‘прочное положение’. В немецком языке данное слово получило следующее значение: ‘непрерывная скорость бега, при которой частота пульса постоянно составляет 130 ударов в минуту’. В данном случае значение лексической единицы *das Footing* в немецком языке радикально отличается от значения в языке-доноре.

Наименее частотным типом семантического сдвига является квалитативное расширение значения (4 %). Пример квалитативного расширения значения – лексическая единица *der Honk*.

В языке-доноре (английском) данная лексическая единица относится к табуированной сленговой лексике северной Америки, используемой афроамериканцами для оскорбления людей с белым цветом кожи. В немецком языке данное слово переняло негативную коннотацию в более мягком варианте и имеет следующие значения: ‘глупый’, ‘тормоз’. Таким образом, в данном случае в языке-реципиенте отсутствует дифференциация по цвету кожи, что свидетельствует о расширении значения.

От общего числа проанализированных лексических единиц на такой тип семантической модификации, как семантический перенос, включающий в себя метафору и метонимию, пришлось 30 %. Ведущим типом семантического переноса является метонимия (16 %).

Примером метонимического переноса служит заимствованная немецким языком лексическая единица *der Popper*. В языке-доноре (английском) данное слово имеет значение ‘кнопка’, в немецком языке – ‘рукав с кнопками’. В данном случае перенос произошел по схеме: часть → целое.

Следующим по частотности типом семантического переноса является метафора (14 %).

Проиллюстрировать метафорический перенос можно на примере лексической единицы *der Egoshooter*, означающей чрезмерно самоуверенного человека, который отчаянно хочет делать все в одиночку. Данная лексическая единица образована от английского *shooter*, что означает ‘стрелок’.

Наименее частотными типами семантических модификаций являются ухудшение (4 %) и улучшение значения (4 %).

Преобладающим типом семантических модификаций являются квантитативные сдвиги. Данные сдвиги отражают процессы развития немецкого языка в аспекте синхронии: заимствуются те значения, в которых существует потребность на данном этапе. Квалитативные же сдвиги оказались менее частотными в связи с тем фактом, что для качественных модификаций необходима полная семантическая ассимиляция, на что требуется больше времени. Посредством квалитативного расширения образовано незначительное количество значений у заимствованных единиц. Данный факт объясняется тем, что увеличение объема понятия происходит лишь при полном осмыслении и переработке объема изначального понятия.

В отношении такого типа семантического сдвига, как смещение значения, немаловажным фактором является творческое использование заимствованной лексики, так как значение в принимающем языке радикально отличаются от значение слова в языке-доноре.

Семантический перенос, включающий в себя метафору и метонимию, является одним из основных типов семантических модификаций ввиду того, что внеязыковые явления могут интерпретироваться у различных культур поразному и носители того или иного языка выбирают особые черты, выступающие основой для наименования.

Изменение оценочной коннотации (ухудшение и улучшение значения) связано с мировоззрением носителей языка-реципиента, где те или иные явления могут рассматриваться в более позитивном или негативном свете, что обусловлено экстралингвистическими факторами.

А. И. Таниева

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ОП «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Коммуникативная компетенция играет важную роль в области юриспруденции, поскольку успешная юридическая практика требует непрерывного общения с коллегами, клиентами и другими участниками правовых процессов. Целью обучения коммуникативной компетенции является развитие навыков и умений, необходимых для эффективного общения на профессиональном уровне. Рассмотрим, как использование таких текстов способствует развитию коммуникативных навыков у студентов.

1. Восприятие и понимание текстов

Профессионально ориентированные тексты предоставляют студентам возможность развить навыки чтения и понимания текстов, связанных с юриспруденцией. Во время работы с текстами студенты учатся находить и анализировать ключевую информацию, понимать правовую терминологию

и извлекать необходимые факты. Такие умения являются важными для успешного изучения юридической литературы и работы в будущей профессии.

2. Развитие навыков письма

Профессионально-ориентированные тексты также способствуют развитию навыков письменного общения. Студенты изучают структуру и стиль профессиональных текстов, учатся составлять юридические документы, аргументировать свои мысли и писать резюме. Эти навыки не только помогут им успешно справляться с академическими заданиями, но и подготовят их к будущей работе в юридической сфере, где точность и ясность письменного выражения являются неотъемлемой частью профессионализма.

3. Развитие навыков устной коммуникации

Обсуждение и анализ профессиональных текстов в аудитории способствует развитию у студентов навыков устной коммуникации. Через дебаты, презентации и групповые дискуссии они учатся выражать свои мысли и идеи, слушать и анализировать точки зрения других людей и аргументировать свою позицию. Такие навыки будут важными в их будущей профессии, где часто требуется умение убедительно выступать и защищать интересы клиентов.

4. Практика использования профессиональной терминологии

Работа с профессионально-ориентированными текстами предоставляет студентам возможность практиковать использование специфической юридической терминологии. Это помогает им не только освоить словарный запас, но и правильно применять термины в юридическом контексте, что является важным навыком для успешной коммуникации в профессиональной среде. На занятии со студентами второго курса мы использовали текст «L. A. Detective». Важно заметить, что этот текст – не только история о детективе и убийстве, но и полезный инструмент для изучения английского языка.

Работа с текстом предполагает следующие этапы.

1. Формирование активного словарного запаса. «L. A. Detective» предоставляет студентам возможность узнать новые слова, связанные с профессиональной деятельностью будущего юриста, например: *detective work, criminal,* etc.

2. Практика в чтении текста. Чтение и работа с текстом – основные компоненты развития коммуникативной компетенции. Студентам следует обращать внимание на правильное прочтение новых слов, использованных автором текста, структуру предложений и текста в целом.

3. Выполнение заданий по тексту. После того, как студенты ознакомились с содержанием текста, они анализируют текст – выделяют ключевые моменты, комментируют их, приводят аргументы.

4. Практика в устной речи. Студенты составляют характеристики главных героев текста, описывают их действия, формулируют обвинения и аргументы в защиту героев текста и т. д.

Коммуникативная компетенция – это способность использовать иностранный язык для достижения целей общения в различных ситуациях. Задачи обучения коммуникативной компетенции включают развитие навыков понимания и анализа профессионально ориентированных текстов, умения говорить и писать на профессиональную тематику, умения вести переговоры и дискуссии, а также умения работать в группе и сотрудничать с коллегами.

Использование профессионально-ориентированных текстов, таких, как «L. A. Detective», помогает студентам развивать коммуникативные навыки, включая понимание контекста, расширение словарного запаса, совершенствование грамматического и произносительного навыков.

Конкретные шаги для развития коммуникативной компетенции студентов на основе текста «L.A. Detective» из серии Macmillan Readers включают организацию групповых дискуссий, использование ролевых игр, развитие монологической речи и стимулируют мотивацию для чтения профессионально ориентированных текстов, что является отличительным инструментом для развития коммуникативных способностей.

Они учатся искать ключевые слова и фразы, определять главную идею текста, анализировать содержание и делать выводы.

Но главное, что помогает развивать коммуникативную компетенцию студентов, – это общение на английском языке. В ходе обсуждения текста студенты учатся выражать свои мысли на английском языке, задавать вопросы, давать ответы и аргументировать свою точку зрения. Это помогает им преодолевать языковой барьер и чувствовать себя увереннее в общении на английском языке.

А. Е. Утигенова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ 3 КУРСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ДВА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКА»

Современное казахстанское общество требует от выпускников вузов не только владения профессиональными академическими знаниями, но и коммуникативными умениями, в том числе и на иностранном языке. Коммуникативные компетенции становятся неотъемлемой частью успешной карьеры и общественной активности. В этом контексте особое значение приобретает профессиональная подготовка студентов, будущих учителей английского языка, изучающих иностранный язык в рамках образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка».

Мы считаем, что аутентичные тексты в наибольшей степени позволяют сформировать у студентов необходимые коммуникативные компетенции. Они предоставляют студентам уникальную возможность не только расширить свой кругозор, но и погрузиться в аутентичную культурную среду, познакомиться с различными сторонами жизни и поведения людей другой культурной цивилизации, многообразием их нравственных, культурных и материальных ценностей. При выборе текстов мы руководствуемся критериями, рекомендованными авторами учебника под редакцией О. И. Трубициной (2018). К ним относятся: мотивационно-познавательный критерий, критерий языковой и смысловой доступности, критерий жанрового и композиционно-речевого разнообразия, критерий информативности, критерий лингвосоциокультурной ценности и критерий воспитательной ценности.

Мы предлагаем студентам произведения англоязычных писателей О. Генри, С. Моэма, О. Уайльда, Д. Дюморье, М. Твена и т. д., а также актуальную информацию с англоязычных сайтов. Эти тексты позволяют нам в наибольшей степени совершенствовать коммуникативные компетенции студентов, под которыми разумеется «способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения адекватно целям, сферам, ситуациям общения» (А. Склярова).

Опыт работы с аутентичными художественными текстами со студентами третьего курса образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка» позволил нам сделать следующие выводы.

Аутентичные тексты являются основным инструментом для развития навыков понимания иностранного языка. Через работу с аутентичными текстами студенты вступают в контакт с реальными языковыми материалами, что способствует расширению лексикона и развитию навыков понимания различных стилей и регистров речи.

Аутентичные тексты обеспечивают студентам возможность практического применения усвоенных лексических и грамматических конструкций в реальных коммуникативных ситуациях, создаваемых преподавателем на занятии. Это помогает им освоить навыки реального общения и преодолеть барьеры в использовании иностранного языка.

Работа с аутентичными текстами стимулирует развитие навыков не только активного, но и пассивного чтения. Студенты учатся выделять ключевую информацию в тексте, определять контекстуальные значения слов и выражений, что способствует более эффективному пониманию и усвоению новой лексики и грамматических конструкций.

Аутентичные тексты предоставляют студентам возможность познакомиться с разнообразием культурных и социальных аспектов страны, язык которой они изучают, сравнить их с аналогичными в собственной культуре, выразить свое отношение к ним.

Работа с аутентичными текстами способствует развитию навыков письменной и устной речи. Студенты могут использовать информацию из аутентичных текстов в качестве основы для написания эссе, а также

для участия в обсуждении актуальных событий и фактов на занятиях. Это помогает развить навыки аргументации, логического мышления и выразительности в устной и письменной речи.

Студенты совершенствуют свои собственные приемы работы с аутентичным текстом, они учатся прогнозировать и предвосхищать содержание текста по названию, по логике развития сюжетной линии, по имплицитно выраженной в тексте информации.

Аутентичные тексты позволяют расширить корпус прецедентных текстов у обучающихся, комментировать и обсудить их в группе. Они развивают у обучающихся эмпатию к носителям иной культуры, заставляют задуматься об их нравственных и духовных ценностях.

Использование аутентичных текстов способствует поддержанию мотивации студентов к изучению языка. Они создают более реалистичную и интересную учебную среду, которая стимулирует активное участие студентов в обсуждении обозначенных в тексте современных проблем. Работая с аутентичными текстами, студенты чувствуют большую уверенность в своих коммуникативных навыках и более мотивированы к их дальнейшему совершенствованию.

А. В. Шавель

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Словообразование представляет собой процесс создания новых слов за счет имеющихся лексических ресурсов языка (Г. Б. Антрушина, 2013), будучи одной из важнейших составляющих языка, поскольку позволяет расширять словарный запас и адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего мира. Словообразовательные правила и системы служат основой для понимания и использования языка. На постоянный рост количества лексических единиц влияют социальные и культурные феномены, технологические достижения.

Главным критерием для способов словообразования является их продуктивность, под которой понимается условная востребованность определенного способа словообразования на том или ином этапе развития языка, т. е. частотность его применения (Р. Т. Аймалетдинов, 2020). Традиционно к наиболее продуктивным способам словообразования в английском языке относили аффиксацию, словосложение и конверсию.

1. Аффиксация – это образование новых слов с помощью присоединения к основе слова префикса или суффикса, что изменяет его значение или форму. Примерами аффиксации могут выступать использование префикса *un-* для добавления негативного смысла (*unhappy* ‘несчастный, неудачный’, *uncomfortable* ‘неудобный’), использование суффикса *-er* для образования имени существительного от глагола для обозначения исполнителя какой-либо деятельности (*to write* ‘писать’ – *writer* ‘писатель’, to *read* ‘читать’ –

*reade*r ‘читатель’), использование суффикса *-ness* для образования имени существительного от имени прилагательного для обозначения общего понятия или состояния, связанного с данной характеристикой (*happy* ‘счастливый, радостный’ – *happiness* ‘счастье, радость’, *mad* ‘безумный’ – *madness* ‘безумие’) и др.

При заимствовании лексической единицы из другого языка или при наличии для описания нового явления уже имеющегося в языке слова, которое приобретает новые значения, в дальнейшем появляются его деривaты или производные, которые образуются именно с помощью аффиксации (А. А. Войекова, 2015). Например, слово *stream* ‘ручей, поток’ получило широкое распространение в цифровой среде в значении ‘потоковая передача данных, трансляция в режиме реального времени’. В связи с этими семантическими изменениями появились производные слова: *streaming* ‘процесс трансляции’ (имя существительное) или ‘стриминговый’ (имя прилагательное), *streamer* ‘человек, ведущий прямую трансляцию в интернете’ (Р. Т. Аймалетдинов, 2020).

2. Словосложение или композиция – это процесс соединения двух и более слов для создания нового слова. Например, слово *laptop* ‘ноутбук’ состоит из слова *lap* ‘колени’ и *top* ‘верх’, а слово *smartphone* ‘смартфон’ состоит из *smart* ‘умный’ и *phone* ‘телефон’.

Современные исследования показывают, что большинство неологизмов, которые на сегодняшний день создаются путем словосложения, берут начало из двух источников: на их возникновение влияют новые общественные явления, которые можно описать с помощью сочетания уже имеющихся в языке лексических единиц, а также публицистика. Например, термин *greenwashing* ‘зеленый камуфляж; попытка убедить общественность в намерениях, благоприятных для окружающей среды, маскируя свою причастность к деятельности, которая наносит вред природе’ был создан путем комбинации слов *green* ‘зеленый’ и *whitewashing* ‘отбеливание; ретуширование; сокрытие реального положения вещей’. Слово *greenwashing* впервые было употреблено в газетной статье в отношении компании, которая пыталась создать ложное впечатление экологичности (Э. И. Бархатова, 2020).

3. Конверсия – это процесс изменения части речи слова без изменения его формы. Например, слово *email* может быть существительным *email* ‘электронная почта’ и глаголом *to email* ‘отправить письмо по электронной почте’. Общение в социальных сетях привело к созданию новых глаголов, таких как *to friend* ‘подружиться, добавить в список друзей’ и *to unfriend* ‘удалить из списка друзей’, *to message* ‘написать сообщение’ т. д.

Статистика показывает, что словосложение продолжает сохранять лидирующие позиции в качестве наиболее продуктивного способа словообразования в английском языке, аффиксация стала менее распространенной, продуктивность конверсии на данный момент подвергается сомнению, т. к. за последние годы слов, которые были образованы путем конверсии, стало значительно меньше. В настоящее время к главным способам словооб-

разования с точки зрения продуктивности наряду со словосложением и аффиксацией причисляют сокращение (А. А. Войекова, 2015). (Р. Т. Аймалетдинов, 2020).

Сокращение можно подразделить на подтипы: аббревиацию, употребление акронимов и усечение. Рост использования сокращения связан с развитием сферы информационных технологий, распространением текстового формата общения с помощью социальных сетей и мессенджеров. Для краткого варианта *please* ‘пожалуйста’ широко используется *pls*; *thanks* ‘спасибо’ – *thx*; *btw* заменяет *by the way* ‘кстати, между прочим’ и т. д. Даже слово *application* в значении ‘приложение’ сейчас традиционно выглядит именно как *app*.

Аббревиация представляет собой способ словообразования, при котором новое слово образуется из частей слов, входящих в исходное словосочетание. Например, компания-изготовитель компьютеров *International Business Machines* широко известна как *IBM*. Интернет-сленг перенес в разговорную речь слово *ASAP – as soon as possible* ‘как можно скорее’.

Акронимы представляют собой сокращения, которые, в отличие от аббревиатур, читаемых по названиям составляющих их букв, читаются как обычные лексические единицы. К ним относятся термины-сокращения *radar* ‘радар’ (*Radio Detection and Ranging* ‘радиообнаружение и определение расстояния’), *laser* ‘лазер’ (*Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation* ‘оптический квантовый генератор’) (В. В. Борисов, 1972).

Усечение – это процесс удаления одной или более частей слова для создания новой лексической единицы. Например, *flu* является сокращенным вариантом *influenza* ‘грипп’. Существуют также усечение, образованное на основе словосочетания (*pharm chem* от *pharmaceutical chemistry* ‘фармакологическая химия’), и усечение одного из компонентов с полным опущением второго (*rehab* от *rehabilitation centre* ‘центр реабилитации’) (Л. Ю. Зубова, 2005).

Наблюдаются и гибридные способы словообразования, к примеру, слово *vitals* от *vital signs (temperature, pulse, respiration)* ‘жизненно важные показатели состояния здоровья’ образовано путем усечения на основе словосочетания и конверсии (т. к. в изначальном словосочетании *vital* ‘жизненно важный’ является именем прилагательным) (Л. Ю. Зубова, 2005).

Словарный запас языка постоянно расширяется, поэтому тема словообразования всегда остается актуальной. Изучение способов словообразования позволяет понимать структуру языка. В настоящий момент на основные тенденции в словообразовании оказывают влияние социокультурное развитие общества, такие явления современной действительности, как искусственный интеллект, кибербезопасность, новые технологии. Исследования в области словообразования могут использоваться для разработки систем машинного перевода и обучения искусственного интеллекта.

Таким образом, изучение основных способов словообразования в современном английском языке позволяет нам получить более полное представление о живом и развивающемся языке, а также о том, как он изменяется под воздействием различных факторов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ

Борисов В. Я., Пронский А. М., Буд-Гусаим А. Н., Лукашенко М. В.
Динамика изменения показателей физической подготовленности студентов
по результатам внедрения самостоятельного занятия в мини-футболе 3
Буд-Гусаим А. Н., Лукашенко М. В., Борисов В. Я.
Волейбол в системе физического воспитания студентов
учреждения высшего образования 6
Вашкевич Э. В. Аквааэробика как перспективное направление
физического воспитания для студенток МГЛУ 8
Вашкевич Э. В. Использование TRX-петель
на занятиях со студентами основного учебного отделения..... 11
Жамойдин Д. В., Винников С. В., Челядинский Р. Н.
Теория и практика ведения здорового образа жизни студентами
на примере особенностей их режима сна 14
Коноплева Т. Е., Шилай М. В. Анализ функционального состояния
сердечно-сосудистой системы и оценка техники скандинавской ходьбы
студентов подготовительного учебного отделения..... 16
Кошар Н. В. Оценка эффективности системы «Табата»
в физическом воспитании студенток основного отделения 19
Лось Е. Е., Ночевная И. С., Кошар Н. В. Эффективность шейпинга
в развитии силовых способностей студенток
основного учебного отделения 22
Лукашенко М. В., *Борисов В. Я.* Развитие физических качеств у студентов
с использованием современных фитнес-технологий – подвесной тренинг.... 24
Маевская Е. Ю. Формирование мотивации спортивной деятельности
в процессе общей психологической подготовки баскетболистов..... 26
Мойсеенко Е. А., Мойсеенко Ю. Н.
Пилатес в физическом воспитании студентов 30
Мойсеенко Е. А. Развитие гибкости студентов
посредством использования упражнений системы пилатес 32
Ночевная И. С. Проблемы и варианты дистанционного обучения студентов
по дисциплине «Физическая культура»..... 34
Пронский А. М., Турченок С. А., Винников С. В., Борисов В. Я.
Профилактика травматизма на занятиях мини-футболом
с использованием элементов техники самостраховки 37
Рысюкевич Н. С. Социальное здоровье –
основа профессионального потенциала..... 39

Сахновская Н. Л., Стешиц Н. Н., Глазько Т. А. Четырехлетняя динамика показателей функционального состояния организма первокурсниц специальных медицинских групп 42
Слеменева Е. Л., Бушило Н. А. Сравнительный анализ применения повторного и кругового методов в развитии общей выносливости у студентов подготовительного учебного отделения 46
Стешиц Н. Н., Сахновская Н. Л., Глазько Т. А. Мониторинг физической подготовленности студентов специального учебного отделения 48
Супрун Т. В. Анализ уровня физического состояния студентов 1 курса по результатам ГФОК 52
Супрун Т. В., Барановская Е. А. Использование метода круговой тренировки в развитии скоростно-силовых способностей бегунов на короткие дистанции в легкой атлетике 54
Шилай М. В., Коноплева Т. Е. Сравнительный анализ применения петель TRX, бодибаров, гантелей для развития силы мышц рук и спины у студентов подготовительного отделения 56
Юденко А. Н. Дыхательные техники йоги – пранаяма 58
Юденко А. Н. Применение хатха-йоги для повышения эффективности занятий по физической культуре 60

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

Гибкий П. В. Отображение временных отношений в китайском и английском языках в сопоставительном аспекте 63
Дардыкова Н. В. Семантическое освоение арабизмов в турецком языке 66
Ефремова Л. С. Гармония гласных в корейском языке 67
Лашукевич С. А. Локативные падежи в турецком языке 70
Михалькова Н. В. Закономерности выбора детерминатива иероглифа (на материале многокомпонентных знаков-синонимов китайского языка) ... 72
Сулима Е. С. Метафора как средство фасцинационного воздействия (на примере произведения из древнекитайской «Книги песен» «Шицзин»).. 75
Сяо И. Происхождение и развитие концепции 部首 в грамматологии китайской письменности 77
Тун Чао. Квантитативная метафора с компонентом 'Водопад/瀑布' в русском и китайском языках 80
Филимонова М. С. Степень идеографичности китайских фонетиков 83

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ»

Волковинская Н. А. Национально-культурная специфика лексемы *хлеб* 87
Драгун К. С. Коммуникативные стратегии создания конфликта
(на материале американских и российских телевизионных ток-шоу)..... 89
Зинина О. А. Эмоциональные стратегии рекламного дискурса
в англоязычном глянцевом журнале 92
Копачева Н. А. Прагмасемантические свойства вводных слов
и оборотов в структуре художественного текста..... 94
Курилович О. Ф. Особенность строения ментального лексикона
при билингвизме..... 97
Окаева А. Б. К вопросу о функционировании неологизмов
в современном англоязычном медиапространстве..... 99
Руденко Т. Н. Средства реализации
прагматического потенциала развлекательной речи..... 102
Спириденок Ю. М. Прагматические функции прецедентных феноменов
в политических дебатах 103
Хомич В. В. Ассоциативное поле слова-стимула *time*
в коротких рассказах..... 106

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ»

Кохановская А. Л. Облачные технологии как средство реализации
принципа дифференциации в процессе обучения студентов-лингвистов
немецкому языку как второму иностранному..... 109
Лисовская Е. Н. Формирование грамматической компетенции
на примере немецкого языка..... 111
Симакова М. Г. Использование технологии «Обучение в сотрудничестве»
на уроке немецкого языка..... 114

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСПАНИСТИКЕ»

Антоненко А. В. Метафора как средство манипулятивного воздействия
в текстах испаноязычных СМИ 117
Байдак О. Ч. Лингвопрагматические особенности
публичных выступлений испанской наследной принцессы Леонор 120

Будагова Е. В. Лексические особенности
испанских публицистических текстов,
используемых на практических занятиях по переводу 123
Гридина Т. М. Взаимодействие специальной
и общеупотребительной лексики в испаноязычных СМИ 126
Грищенко Н. М. Освоение фрагмента мира
в испанском поэтическом тексте эстетическим способом 129
Громович Е. А. Пословицы и поговорки
как культурологический компонент в обучении иностранным языкам..... 131
Колесник С. А. Кельтское языковое наследие
в современном испанском языке 135
Нестюк Е. М., Медвецкая А. Особенности функционирования
английских заимствований в современном испанском языке..... 137
Пушкина О. А. Сленговые фразеологизмы испанского языка..... 139
Тимофейчик А. А. Антропоморфная метафора
как способ осмысления эпидемии в испаноязычных СМИ..... 141
Цупа А. И. Структурные разновидности
трехкомпонентных диалогических единств в разговорном дискурсе
(на материале испанского и русского языков) 142
Цыбулёва Т. Э., Жилинский К., Комякова К. Вариативность в переводах
романса Ф. Г. Лорки «Romance de la luna, luna» 145
Цыбулёва Т. Э., Рублевская А. Пословицы и поговорки в обучении
испанскому языку на II ступени общего среднего образования 147
Цыгулёва В. А. Лингвокультурологический аспект колоризмов
во фразеологии испанского языка 150
Чиркун А. Б., Цубаренко В. Эвфемизмы в современном испанском языке... 151
Шевцова В. Д. Формы обращения
(на материале испанских социальных сетей) 153
Шмат И. Ф. Особенности рекламного слогана в испанском языке..... 154

Круглый стол
«СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ»

Богданович А. Э. Трансформация традиционной модели
самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку
в условиях инновационной образовательной среды 157
Гриц С. Л. Организация самостоятельной работы студентов
при изучении иностранных языков
с использованием инновационных технологий 160

Жукова И. А. К вопросу о применении технологии digital storytelling
для организации самостоятельной работы студентов
по второму иностранному языку (английский)..... 161
Изотов Е. В. Разработка и применение интерактивных диалогов
в формировании языковой и речевой компетенций 163
Капская Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов
по второму иностранному языку на основе метода проектов 167
Мишурная Ю. В. Использование кейс-технологии
в обучении английскому языку студентов лингвистического вуза 170
Огулик Д. Д. Использование проектной технологии
в самостоятельной работе студентов по второму иностранному языку
в условиях инновационной образовательной среды 172
Юркевич Д. С. Комплексы заданий и упражнений при организации
самостоятельной работы студентов
по второму иностранному языку
в условиях инновационной образовательной среды 174

Круглый стол
«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Буевич А. О. Специфика произношения иноязычных антропонимов
и топонимов во французском телевизионном дискурсе 178
Волков М. Л., Руденя Г. Л. Гастрономический дискурс
во французских средствах массовой информации..... 180
Журавлева Д. В, Руденя Г. Л. Коммуникативное пространство красоты
во французских средствах массовой информации..... 182
Змудяк Г. А., Захарова Д. Французский газетный заголовок:
лингвопрагматический аспект 185
Лебедева И. Г. Особенности становления адекватной длительности
ингерентного состава французского слога у белорусов..... 188
Манько Н. И., Сарвилина С. С. Грамматика и коммуникация..... 191

Круглый стол
«ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ»

Акуленко Е. А., Леонтьева В. В. Цунами в языке и речи:
о функционировании экзотизма в чужом коммуникативном пространстве... 194
Ксяндзова А. У. Лексема *дарма* ў беларускай мове:
семантыка і паходжанне 197
Родионов Г. А., Кершис А., Колесень Ю. Язык образовательных подкастов
в современном радиодискурсе
(на примере работы интернет-радиостанции Минского государственного
лингвистического университета «РАДИО ИНЯЗ»)..... 199

Круглый стол
«РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ»

Гаврилович Н. Н., Лейзер Н. А. Методы и приемы работы по формированию учебно-познавательной компетенции при обучении взрослых обучающихся на начальном этапе 203
Дементьева Т. Г. Эффективность использования электронных средств обучения для формирования учебно-познавательной компетенции специалистов..... 206
Дубасова А. В. Учебно-познавательная компетенция и системы машинного перевода (на примере обучения латышскому языку) .. 209
Калашникова Е. А. Рекомендации по использованию технологий электронного обучения при обучении грамматике немецкого языка на начальном уровне с целью формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых 212
Камеко С. В., Рагуцкая Е. А. Формирование учебно-познавательной компетенции с помощью различных стратегий обучения..... 215
Кистень И. В. Обучение взрослых аналитической интерпретации английских аутентичных текстов..... 217
Ковалёва А. О. Формирование учебно-познавательной компетенции через использование игрового метода на занятиях иностранного языка у взрослых обучающихся с применением электронных средств обучения (на примере китайского языка)..... 220
Кохан М. Н. ,Трушникова Е. Ю. Использование различных учебных стратегий при обучении грамматике взрослых..... 223
Метлицкая Н. А. Метод проектов как средство формирования учебно-познавательной компетенции взрослых обучающихся 226
Осмоловская И. Г. Формирование учебно-познавательной компетенции через аудирование на занятиях по немецкому языку (на материале новостных немецкоязычных каналов) 229
Писоцкая Н. В. Формирование учебно-познавательной компетенции у взрослых в процессе обучения итальянскому языку..... 232
Полещук Т. М., Литвина Ю. А. Модель формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся 234
Попко Т. Г. Электронные средства обучения в формировании эстетической компетенции во взрослой аудитории 237
Прусевич О. В., Никифорова В. И. Формирование учебно-познавательной компетенции через использование игрового метода на уроках иностранного языка у взрослых обучающихся 240
Счисленок Г. А. Некоторые вопросы обучения английскому языку взрослых в мультикультурной группе по образовательной программе обучающего курса «Английский язык для межкультурной коммуникации» (из опыта работы)..... 243

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

Галдукевич А. А. Роль педагогических идей Э. Демолена
в развитии нового образования 247

Круглый стол
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

Батаева Ф. А. Особенности англо-русско-казахского перевода 249
Беланович Е. В., Калинов Д. Семантика рун в древнеанглийском языке 251
Беланович Е. В., К. Куруленко К. Семантический анализ фразеологических
единиц выздоровления в современном английском языке 254
Беланович Е. В., Мурашковский Д. Определение компонентов ситуации
критики, реализуемой глаголами *осмеивать*, *осквернять*,
и отношений между ними в современном английском и шведском языках 257
Беланович Е. В., Нюнько К. История развития
словарного состава английского языка 261
Богова М. Г. Образцы словотворчества новояза 263
Борзенец С. Е., Горохова Е. Особенности вербализации понятия
«телесная полнота» в русском языке 266
Братаева А. А. Обучение письменной речи студентов 2 курса
образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка».... 268
Грицкевич Н. П. Лексико-семантическое поле понятия «работа»
в обучении англоязычной лингвокультуре 270
Каминская Е. Н. К вопросу о некатегоричности английской речи 273
Каргаполова В. В. Совершенствование лексического навыка
на основе текстов художественной литературы 276
Ключенович Т. П., Рыдлевич К. Лексические средства репрезентации
реплик персонажей-животных
в романе Р. Киплинга «Книга джунглей» 278
Купрацевич Д. А. Преемственность в обучении иностранному языку
как фактор обеспечения качества образования
в учреждениях высшего образования 281
Лапука А. О. Особенности маркетинговой коммуникации
в образовательном пространстве 284
Лёшина И. А. Синтаксическая и семантическая структура фразы 287
Лось О. К. Своеобразие языкового пространства англоязычного
медиадискурса в постковидный период 290
Мустафина Л. Р. Сравнение количественно-качественных характеристик
непримыкающих слогов-проклитиков
в речи билингва и носителя языка 292

Подоляк Н. А. Создание комичного образа
в произведениях П. Г. Вудхауса 295
Свирида И. А. Экспрессивно-стилистичекие функции словопорядка
английского языка в линейной структуре предложения
(на материале художественного дискурса) 298
Супрон А. С. Семантические преобразования английских заимствований
в немецком языке 300
Таниева А. И. Развитие коммуникативной компетенции
у студентов второго курса ОП «Юриспруденция»
на материале профессионально ориентированных текстов.....303
Утигенова А. Е. Совершенствование коммуникативных компетенций на
материале аутентичных текстов
у студентов 3 курса образовательной программы
«Иностранный язык: два иностранных языка» 305
Шавель А. В. Основные способы словообразования
в современном английском языке 307

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

16–19 мая 2023 года

В четырех частях

Часть четвертая

Ответственный за выпуск *Ю. И. Варакса*

Ст. корректор *С. О. Иванова*
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 02.06.2014 г. № 1/337. ЛП № 38200000064344 от 10.07.2020 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.