

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

**МАТЕРИАЛЫ
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

18–19 апреля 2019 года

В четырех частях

Часть первая

Минск МГЛУ
2019

УДК 800
ББК 81.2
М34

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

Редакционная коллегия: Н. П. Баранова (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), Е. П. Бетенья, Н. П. Баранов, Н. Т. Ерчак, В. А. Капранова, Т. П. Карпилович, Н. Е. Лаптева, П. М. Леонтьев, Н. П. Николаев, В. А. Павловский, В. В. Пашкевич, А. П. Пониматко, Т. В. Поплавская, З. А. Харитончик

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 18–19 апр. 2019 г. : в 4 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2019. – 268 с.
ISBN 978-985-460-919-5 (Ч. 1).
ISBN 978-985-460-918-8.

Первая часть сборника содержит материалы выступлений участников 3 секций конференции – «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», «Стилистика и лингвистика текста». Здесь же публикуются материалы круглых столов «Молодые исследователи в инновационном поиске» (посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова), «Взаимосвязь идей классической и современной педагогики», «Формирование творческой личности будущего учителя», «Педагогическая праксеология», «Педагогические технологии формирования личности», «Повышение квалификации учителя иностранного языка: актуальные тенденции и перспективы», «Лингвокультурологические аспекты лексики» и «Человек и языки в современном мире».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-460-919-5 (Ч. 1)
ISBN 978-985-460-918-8

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

18–19 апреля 2019 г. прошли очередные Дни науки МГЛУ. По уже сложившейся традиции накануне на факультетах и кафедрах университета были организованы выставки лучших научных работ студентов и магистрантов, победителей олимпиад и конкурсов.

С вступительным докладом о состоянии научных исследований в университете и задачах, которые стоят в этой области перед коллективом университета, перед участниками пленарного заседания выступила ректор МГЛУ Н. П. Баранова. Она же объявила победителей среди кафедр, добившихся лучших показателей в области НИР и НИРС.

В научно-исследовательской конференции приняли участие более 1000 человек, ее работа была организована в 24 секциях. Материалы докладов студентов и магистрантов публикуются в 4 частях.

В *первой* части приведены тезисы выступлений участников секций «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», «Стилистика и лингвистика текста». Здесь же публикуются материалы круглых столов «Молодые исследователи в инновационном поиске» (посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова), «Взаимосвязь идей классической и современной педагогики», «Формирование творческой личности будущего учителя», «Педагогическая праксеология», «Педагогические технологии формирования личности», «Повышение квалификации учителя иностранного языка: актуальные тенденции и перспективы», «Лингвокультурологические аспекты лексики» и «Человек и языки в современном мире».

Вторая часть содержит материалы секций «Перевод и обучение переводу», «Лингвострановедение», «Проблемы межкультурной коммуникации», «Контрастивные исследования германских и славянских языков», «Международный туризм», а также круглых столов «Методическое наследие профессора Е. И. Пассова», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Проблемы перевода с немецкого и французского языков: взгляд молодого исследователя», «Испанский язык и культура: теория и практика преподавания».

Третья часть представлена материалами секций «Фонетика», «Грамматика», «Гісторыя і беларусазнаўства», «Праблемы беларускай мовы і літаратуры», «Философия и логика», «Политология и международные отношения», «Экономические науки». Сюда же включены материалы круглых столов «Исследование национально-культурного компонента в языке и речи (на материале французского и белорусского языков)», «Мультимедийное сопровождение аудиторной и самостоятельной работы при обучении итальянскому языку», «Аспекты национальной специфики языка», «Дикция и голосоведение в гуманитарном образовании современного студента».

Четвертая часть представлена материалами секций «Лексическая семантика», «Культурология», «Зарубежная литература», «Проблемы прикладной лингвистики», «Язык и культура», «Актуальные вопросы востоковедения». Сюда же включены материалы круглых столов «Теория и практика PR-деятельности», «От гражданина страны к гражданину мира», «Проблемы современного образования: взгляд молодого исследователя».

ПЕДАГОГИКА

Д. Алексеева

ЭТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Нравственное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое, гармоничное развитие человека, включающее в себя воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека. Нравственное воспитание младших школьников является одной из сложнейших задач воспитания в условиях современного образования. Оно должно осуществляться целенаправленно, в системе, начиная с первых лет жизни ребенка.

В педагогике выделены такие разнообразные средства и методы нравственного воспитания, как этическая беседа, игра, разъяснение. В то же время, анализ научной и методической литературы свидетельствует, что подробных исследований по выявлению роли этических занятий в нравственном воспитании младших школьников недостаточно. Этические занятия относятся к группе средств, направленных на формирование суждений, оценок, нравственных убеждений.

Современные этические занятия с педагогической точки зрения должны не дублировать учебные уроки, а строиться в особой развивающей логике, в соответствии с внутренним миром учащихся. Навязывать, что бы то ни было учащимся, включая даже высокие ценности, бесперспективно: школьники должны обладать определенной свободой выбора, учиться делать верный, позитивный выбор.

Этические занятия должны содержать логику и отвечать определенным требованиям для его большей эффективности. Методика изложения нравственного материала может сочетать в себе вопросно-ответную форму, рассказ и объяснение педагога, краткие сообщения учащихся по отдельным вопросам, чтение из книг, газет, использование художественных картин и т.д. При этом главная роль остается за педагогом, так как только он может глубоко и квалифицированно раскрыть сущность морали.

При анализе поведения школьников лучше всего акцентировать внимание на положительных примерах и фактах, а о недочетах говорить в благожелательном тоне. Конечно, подготовить и содержательно провести этическое занятие – дело очень сложное. Но, как нам известно, формирование нравственности в младшем школьном возрасте – очень важная и ответственная задача, вот почему проведение этических занятий играет такую важную роль.

В. Амелянович

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АРТИСТИЗМА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Педагогическое мастерство – это комплекс свойств личности учителя, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации его профессиональной деятельности, который формируется в процессе педагогической деятельности на основе педагогических способностей. Педагогический артистизм входит в структуру педагогического мастерства как способность педагога к творческому восприятию своей деятельности и к самовыражению в ее рамках, отражающему самобытность профессионала. Исследователи выделяют такие характеристики артистической натуры, как эмоциональная возбудимость, демонстративные черты характера, способность к импровизационному и органичному, естественному существованию в условиях педагогического процесса.

Чтобы определить какую роль играет артистизм в структуре педагогического мастерства учителя, мы провели анкетирование среди студентов 4–5 курсов педагогических специальностей МГЛУ (n=20). Для этого мы составили перечень из 20 профессионально-личностных качеств педагога-мастера и попросили респондентов проранжировать их в порядке убывания значимости от наиболее к наименее значимому. В перечень мы включили такие характеристики педагогического артистизма, как способность к непосредственному эмоционально-волевому влиянию на учащихся; способность к импровизации; креативность; умение управлять собой.

По результатам анкетирования наиболее высокие ранги занимают такие составляющие педагогического мастерства учителя, как уважение личности ребенка – 4,75, владение предметом преподавания – 6,2 и способность доходчиво преподнести учебный материал – 7,15. Наиболее низкие ранги занимают способность к непосредственному эмоционально-волевому влиянию на учащихся – 15,15, умение ставить цели и задачи – 14,3, педагогическая интуиция – 13,8. Средние ранги занимает креативность, стремление к поиску, исследованию, эксперименту – 10,5; умение управлять собой – 11,4.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что, по мнению студентов МГЛУ, компоненты педагогического артистизма не являются ведущими в структуре профессионального мастерства учителя, что не противоречит взглядам исследователей, придающих артистизму вспомогательную роль в профессиональной деятельности учителя-мастера.

В то же время исследование обнажило проблему роли целеполагания в профессиональной деятельности педагога. Низкий ранг, который студенты присвоили умению учителя ставить цели и задачи в образовательном процессе, свидетельствует о недостаточном понимании будущими специалистами сущности педагогического труда и его результативности, измерить которую возможно только путем соотнесения поставленной цели с полученными результатами в виде знаний, умений, навыков, компетенций, личностных качеств учащихся.

Е. Апатова

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ДЕТЬМИ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Одним из необходимых условий благоприятного морально-психологического климата в классном коллективе является профилактика конфликтов между детьми. Зачастую возникают ситуации, требующие проявления у детей доброжелательности в отношениях, сочувствия, понимания, критичности к себе, умения осознать свои ошибки, отказаться от личных желаний ради достижения общих целей, но в силу возрастных особенностей, отсутствия жизненного опыта ребенок не всегда осознает и контролирует свои внутренние состояния, свой внутренний мир, ему трудно представить, что чувствует другой. Поэтому именно учитель должен взять на себя инициативу разрешения конфликтов между детьми, создать необходимые условия для их профилактики. Прежде всего необходимо создание условий, которые минимизируют конфликтную ситуацию, подталкивают к поиску компромиссов, достижению общего согласия, устранению причин, породивших недопонимание, изменению целей противодействующих сторон, достижению соглашения между ними.

Анализ исследований в области детской конфликтологии позволил выделить и обобщить ряд рекомендаций по профилактике и устранению детских конфликтов. В их числе следующие:

не допускать предвзятости, быть объективным, не спешить и не стремиться вмешиваться в конфликт (если нет рисков нанесения вреда здоровью), предложить детям помощь, и, если они в ней не нуждаются, позволить им решить спор самостоятельно;

строить опосредованные параллели, узнав о причинах конфликтной ситуации, попытаться разобраться на примере подобной проблемы (из книги, фильма и т.д.) не переходя на личности;

использовать активные формы воспитательной работы, посвятить классный час этой проблеме, организовать выполнение детьми ролей обидчиков и жертв, помочь в анализе причин спора, приемов мириться;

проявлять спокойствие, умение слушать, объяснить детям конструктивный выход, попросить каждого кратко изложить точку зрения оппонента в его присутствии; проявлять эмпатию, быть чутким, помочь детям в поиске компромисса в ссоре, оценивать совершенный поступок, а не самого ребенка;

предложить детям самостоятельно придумать возможные пути решения их спора, учить, что ответственность за ссору всегда несут двое, делать акцент не на «кто виноват?», а на «что можно сделать?», привлекать детей к совместному творческому поиску решения проблем.

Воспитательная работа в классе также должна быть направлена на нейтрализацию борьбы за власть в классе, формирование здорового общественного мнения, выработку у детей умений и навыков для самостоятельного разрешения конфликтов (развивать эмпатию, навыки общения; умения высказывать свое мнение так, чтобы быть верно понятым другими, учить управлять эмоциями).

А. Бакшт

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Важнейший элемент учебного процесса – взаимодействие учителя и ученика. На пути к успешному сотрудничеству не могут не встречаться всевозможные препятствия. Поэтому для того, чтобы установить правильную связь, нужно внимательно изучить проблему. Взаимоотношения со школьниками разных возрастных групп имеют свою специфику и вызывают, соответственно, различные затруднения. Хотя ученики старшей школы уже в одном шаге от взрослой жизни, но все же нуждаются в пристальном внимании педагога. Какими должны быть отношения учителей и учащихся старшей школы? Как выстроить их правильно? Эти вопросы требуют близкого рассмотрения.

Прежде чем донести что-либо до ученика, должен быть преодолен барьер недоверия. Здесь точкой опоры выступает личность педагога. Школьники старших классов наиболее критично относятся к преподавателю, подмечая даже самые небольшие изъяны в его поведении. Для учителя важно быть требовательным к себе, уверенным в своих профессиональных и личностных качествах. Это создает базу для развития взаимоотношений.

Серьезная сложность во взаимодействии связана с четким осознанием со стороны учеников целей обучения, поскольку для будущих выпускников на первый план выходит получение знаний, необходимых им впоследствии при поступлении. Часто учащиеся, заведомо отчужденные, воспринимают учителя только как функцию, не готовы поддаваться иному воздействию. Поэтому педагог, уже заслуживший авторитет, должен стремиться заполучить и доверие воспитанников.

Ключевой принцип взаимодействия – принцип гуманизма. Только учитель, уважающий ученика, может рассчитывать на ответные чувства. Однако одного этого недостаточно. Необходима полная реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию на практике. Когда в глазах педагога ученик перестает быть объектом, принимающим свою пассивную роль, тогда и педагог для учащегося предстает в ином виде. Учитель не должен занимать позицию руководящей силы, он должен предлагать школьнику возможные пути развития, ориентируясь на его индивидуальные качества и мотивы. Только в том случае, если отношения ученик – учитель смогут выйти за рамки формальных, связанных исключительно с обучением, педагог сможет внести свой вклад в воспитание личности, что очень важно на данном этапе ее формирования.

Взаимоотношения учителей и старших школьников осложнены неподатливостью учащихся, а также неумением педагогов повлиять на формирование положительного эмоционального отношения к себе. Индивидуальный подход – один из возможных путей решения проблемы. Поиск подхода к учащимся требует опоры на теорию, а также на готовность учителя к творчеству.

А. Батухтина

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СРЕДСТВО ИХ ПРИОБЩЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Юношеский возраст – период выработки мировоззрения, характера и жизненного самоопределения. Важное значение имеет статус личности в группе, характер общения и отношений между членами группы сверстников, что не всегда происходит в социально приемлемой деятельности. По данным судебной статистики в 2018 г. в Беларуси за совершение преступлений осуждено 993 несовершеннолетних, причем 223 из них совершили преступления, находясь в состоянии алкогольного опьянения, а 18 – в состоянии наркотического опьянения. В качестве причин такого положения дел исследователи называют длительное неблагоприятное воздействие социально-экономических и экологических факторов, негативные тенденции в сфере школьного образования, недостатки в системе спортивно-оздоровительной работы, а также неграмотность родителей в вопросах развития и поддержания здоровья детей. Поэтому приобщение подростков и юношей к здоровому образу жизни является актуальной педагогической задачей.

Одним из направлений в решении этой задачи в старшем школьном возрасте является организация социокультурной деятельности учащихся, основными характеристиками которой выступают активность, инициатива и творчество ее участников. Социокультурная деятельность представляет собой взаимодействие людей в создании, освоении, сохранении и распространении общественно значимых ценностей культуры, в процессе которого удовлетворяются их духовные интересы.

Основными видами социокультурной деятельности являются информационно-познавательная, культурно-формирующая, художественно-творческая, социально-педагогическая, рекреационно-развлекательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная. В каждом из них важно создать условия для выявления и развития способностей старшеклассника, реализации его творческого потенциала и позитивного самоутверждения.

В этом отношении эффективна работа клубов, центров, детских и юношеских объединений, лагерей труда и отдыха; проведение акций, фестивалей, конкурсов, выставок, ярмарок, конференций, праздников; работа кружков, студий, спортивных секций; реализация социальных проектов. Активное участие старшеклассников в различных видах социокультурной деятельности обеспечивает им сохранение и укрепление здоровья как условие и предпосылку осуществления и развития других сторон их личности и аспектов жизни.

Таким образом, участие в социокультурной деятельности позволяет рационально, содержательно и разнообразно организовать свободное время старшеклассников в целях поддержания их физического и духовного здоровья и самосовершенствования.

А. Васильчук

СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ЗА РУБЕЖОМ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Проблема оценки и оценочной деятельности является одной из актуальных проблем педагогической теории и образовательной практики. В мире существуют разнообразные шкалы оценивания учебных достижений учащихся. В одних странах (Латвия, Литва, Беларусь, Молдова, Румыния, Нидерланды, Италия, Греция) используется десятибалльная система оценивания, в других странах (Россия, Эстония, Сербия, Германия, Венгрия, Хорватия, Македония, Кыргызстан, Монголия) – пятибалльная, в третьих – стобалльная (Турция, Иордания, Ирак, Сирия, Египет). Есть страны, где существует комбинированная система оценивания учебных достижений учащихся (буквенная+цифровая). Так, в Японии распространено сочетание буквенной (от А до F) и цифровой (100-балльная) системы оценки знаний. Как правило, в 100-балльной системе оценки знаний минимально допустимым является уровень в 60 баллов.

В ФРГ для разных типов школ существуют разные шкалы оценивания. В течение первых двух лет обучения в начальной школе оценки не ставятся. С 3-го класса действует следующая система оценивания: 1 – «очень хорошо»; 2 – «хорошо»; 3 – «удовлетворительно»; 4 – «зачтено»; 5 – «плохо»; 6 – «очень плохо». В немецкой гимназии знания школьников оцениваются по следующей системе, соответствующей шестиуровневой шкале оценок: 7 соответствует 15/14/13 баллам; 8 – 12/11/10 баллам; 9 – 9/8/7 баллам; 10 – 6/5/4 баллам; 11 – 3/2/1 баллам; 12 – 0 баллам. Обучение в гимназии завершается экзаменами на аттестат зрелости (Abitur), который дает право поступления без экзаменов в высшие учебные учреждения.

В Южной Корее существует два вида общенациональных тестовых испытаний для учащихся. В 3 классе проводится диагностический тест для определения усвоения элементарных базовых навыков (DTBS), на шестом, девятом и десятом годах обучения – национальная оценка образовательных достижений (NAEA). Тестирование проводится с 2002 г. каждый октябрь, его цель – поддержание высокого уровня успеваемости.

Вторая система мониторинга действует с 2000 г., ее основная цель – оценка образовательных достижений учащихся по ряду изучаемых дисциплин (корейский язык, социальные науки, естественнонаучный цикл, английский язык). Уровень предметных достижений учащегося высчитывается на основе процента группы учащихся, которые показали результаты в тех же пределах, что и данный ученик. Используются и фиксируются следующие обозначения уровня достижений учащегося: 90 % или больше (A), 80–89 % (B), 70–79 % (C), 60–69 % (D) и менее 60 % (E).

Таким образом, в мире функционируют различные шкалы оценивания, которые основываются на национальных традициях и современных приоритетах развития систем образования.

Е. Галенчик

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Роль самостоятельной работы постоянно возрастает в связи с изменением целей обучения, его направленностью на формирование навыков целенаправленной творческой деятельности. Организация самостоятельной работы в процессе обучения иностранным языкам выступает как способ повышения уровня языкового образования. Цель исследования – изучить вопрос организации самостоятельной работы старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам и пути ее совершенствования. В задачи входило определить особенности организации самостоятельной работы, ее взаимосвязь с развитием творческих способностей, выявить пути ее совершенствования у старшеклассников. Объектом исследования являлись учащиеся 10 «А» класса средней школы № 55.

Было использовано два метода исследования: анкетирование и тестирование. В ходе исследования выяснилось, что самостоятельная работа находится на достаточно низком уровне в образовательном процессе. Учащиеся всячески стараются избежать выполнения самостоятельных работ, которым нужно уделять много времени, усидчивости, ответственности. Проведенные исследования показали, что самый эффективный способ организации самостоятельной работы старшеклассников по характеру познавательной деятельности – творческий. Существует огромная связь между развитием творческих способностей старшеклассников и их самостоятельной работой. В процессе выполнения заданий самостоятельно уровень развития творческих способностей возрастает. Данные задания заставляют учащихся думать не механически, а анализировать и создавать что-то новое, постоянно вносить элементы творчества, вкладывая свои собственные идеи, задумки. В творческих работах проявляются индивидуальные качества учащихся и их особенности. Ключевые формы организации: работа в паре, группе и индивидуально. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа способствует повышению уровня мотивации, развитию познавательной деятельности старшеклассников, заинтересованности в выполнении совместной работы, благодаря взаимному контролю. Индивидуальная самостоятельная работа и групповая – наиболее эффективные как единое целое. При сочетании этих форм материал прорабатывается максимально эффективно. Формы проведения самостоятельной работы во внеклассное время (конференция, дискуссия, беседа, экскурсия, различные викторины) являются достаточно эффективными для выявления знаний учащихся, активизации процесса обучения, воспитания и ускорения усвоения знаний и умений учащимися.

М. Герасимчук

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Развитие современного информационного общества обуславливает проникновение ИКТ во все сферы жизни, включая образование. Мощным ресурсом коммуникации между участниками образовательного процесса являются социальные интернет-платформы, обладающие возможностями демонстрации, организации совместной деятельности и непрерывного обучения, разнообразием форм взаимодействия. Потребность в постоянном виртуальном присутствии в Сети ставит перед педагогом задачу овладения навыками профессиональной самопрезентации в Интернете.

Самопрезентация – (англ. *self-presentation*) – акт самовыражения в процессе общения, направленный на создание определенного впечатления о себе у аудитории. В англоязычной литературе наряду с термином *самопрезентация* используется понятие *управление впечатлением*. Целью профессиональной самопрезентации выступает позитивное позиционирование профессионала перед другим профессионалом или клиентом.

Посредством изучения ряда страниц и групп педагогов в социальных сетях ВКонтакте, Инстаграм, Facebook были исследованы наиболее распространенные технологии презентации педагогического опыта:

1. Создание групп в ВКонтакте для общения с учащимися и родителями, с размещением материалов, связанных с продвижением собственной жизненной философии, педагогических взглядов, формирования имиджа учителя в обществе, представлений о профессии (характерно для творческих учителей).

2. Дистанционное обучение посредством страницы в Инстаграме, ВКонтакте с размещением методических разработок, обучающих видео.

3. Взаимодействие с коллегами в группах ВКонтакте с целью обмена опытом, литературой, организации проектов.

4. Реклама своих услуг, продуктов (репетиторство, вебинары, авторские курсы для коллег и детей).

5. Создание электронных портфолио в рамках страницы в соцсетях.

Учителя, продвигающие себя в Сети, активно используют известные в менеджменте технологии самомаркетинга и самоимиджирования для развития своих профилей как средства самопрезентации. Они профессионально создают внешний имидж, задействуют эмоции; вызывают адресное внимание; актуализируют интерес; стимулируют коммуникативное взаимодействие с аудиторией. Это позволяет создать свой «фирменный стиль», позиционировать себя как опытных профессионалов, влиять на формирование образа учителя в обществе.

Молодые специалисты, выходя на рынок труда, понимая открытость личной информации в Интернете, должны адекватно выбирать стратегию самопрезентации с целью достижения и демонстрации карьерных успехов. Поэтому уже будучи студентами, нужно изучать лучшие образцы, думать о концепции ведения своей страницы.

Е. Гладейчук

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Информационное пространство является фактором социализации подростков, инструментом включения личности в общество, ее адаптации в окружающем мире по законам, которые диктует информационная среда. Сегодня информационное пространство оказывает влияние на все стороны жизни молодого человека, формируя поведенческие установки личности, вторгаясь в сферу межличностного взаимодействия, которое является областью повышенной сензитивности для подростков. СМИ не просто предоставляют информацию, а претендуют на формирование ценностных ориентаций формирующейся личности, ее интересов, направлений активности и критериев успешности в современном обществе.

Подростки являются одной из самых активно действующих в информационном пространстве возрастных групп. Это связано с целым рядом объективных причин. Прежде всего, это поиск себя, стремление к самоопределению в разных сферах, удовлетворение потребности в социальной и культурной идентичности в рамках значимых групп.

Второй причиной включенности подростков в информационное пространство является интерес к последним достижениям в области информационных технологий как средству развлечения, получения информации и средству самопрезентации.

Третьей причиной является потребность молодежи в новой информации, новых впечатлениях, приобретающая у сегодняшнего поколения гипертрофированные объемы.

Нельзя не признать, что влияние СМИ на формирование смысложизненных стратегий подростков фактически является неконтролируемым. Не только учителя, но и родители потеряли монополию на информационную среду, право на расстановку акцентов и избирательное предоставление цензурируемой информации. Подростки самостоятельно ищут ориентиры взросления и не всегда критично используют их.

Воздействие СМИ нередко лишено воспитательной составляющей. В ряде случаев имеет место зомбирование несовершеннолетних, навязывание антигуманных ценностей, асоциальных образцов поведения. Электронные СМИ могут нести в себе реальную угрозу психическому и физическому здоровью подростков (интернет-зависимость, интернет-травля, кибер-суициды и т.д.)

В ситуации роста негативного влияния компьютерных технологий на развитие личности на первый план выходит роль профилактических, коррекционно-развивающих и реабилитационных мероприятий. В этой связи возникает необходимость в поиске новых эффективных способов педагогического управления информационным потреблением современных подростков.

Е. Гришаева

ДИАГНОСТИКА ПРОКРАСТИНАЦИИ У ПОДРОСТКОВ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Анализ научной литературы последнего десятилетия показывает всплеск интереса к проблеме прокрастинации (от лат. *procrastinatus* ‘на завтра’, где *pro* – вперед, *crastinus* – завтра), которая характеризуется заполнением личного времени менее важными и более приятными делами на фоне переживания стресса от процесса выбора и достижения цели.*

В связи с тем, что прокрастинация негативно сказывается на результатах обучения и воспитания, педагогу необходимо уметь диагностировать этот феномен уже в подростковом возрасте, когда ребенок претерпевает кризис развития, создающий благоприятную среду для ее проявления.

Для диагностики прокрастинации могут быть использованы традиционные методы наблюдения и беседы. В процессе наблюдения важно отслеживать словесные и эмоциональные реакции подростков, указывающие на осознание важности задания и переживание из-за его постоянного откладывания. Прокрастинаторы, как правило, умеют ставить цели и мотивировать себя к их реализации, которую постоянно откладывают. Уточнить результаты наблюдения позволяет беседа с подростком и его родителями, которая поможет сделать вывод о том, какие виды прокрастинации характерны для подростка.

Специально разработанные психодиагностические инструменты по выявлению прокрастинации (например, Шкала прокрастинации К. Лэй) направлены в основном на изучение академической прокрастинации по причине ее негативного влияния на успеваемость. В марте 2019 г. мы использовали данную методику для проведения диагностического исследования среди учащихся 8 класса ($n=19$) одной из гимназий г. Минска. По результатам диагностики 12 подростков (63 %) имеют средний уровень академической прокрастинации, 7 учащихся (37 %) – низкий.

Так как с возрастом степень выраженности прокрастинации возрастает, для ее преодоления у подростков в процессе обучения необходимо создавать специальные педагогические условия, первым из которых выступает диагностика причин ее возникновения. Так как негативными проявлениями прокрастинации являются стресс, тревожность, заниженная самооценка, то педагогическим условием ее преодоления может стать создание ситуаций успеха посредством эмоциональной поддержки и дидактической помощи подросткам.

Известно, что прокрастинация у подростков как демонстрация безразличия к учебным делам выступает маскировкой интеллектуального превосходства над сверстниками. Поэтому педагогическим условием ее преодоления может выступить организация группового обучения в сотрудничестве по созданию проектов в тесной связи с увлечениями подростков.

Таким образом, именно в подростковом возрасте, сензитивном для становления автономности, активности, ответственности, но психологически сложном для обучения и воспитания, педагогу целесообразно проводить диагностику прокрастинации и начинать борьбу с этим явлением.

П. Громадская

К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Нравственное воспитание осуществляется в процессе взаимодействия педагога с воспитанниками по усвоению моральных норм, на базе которых формируется нравственное сознание воспитанника, развиваются его нравственные чувства и вырабатываются привычки нравственного поведения. Остро эта проблема стоит в старшем школьном возрасте, новообразованием которого является мировоззрение, включающее нравственные убеждения и идеалы, формирующиеся на основе самоопределения путем нравственного выбора. В ходе нравственного самоопределения личность осуществляет поиск, выбор и создание собственных нравственных идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, правил поведения, формируя нравственную позицию.

В наше время важным фактором нравственного самоопределения старшеклассников выступает информационная среда. Технологии решили экономические проблемы и принесли новые психологические. Традиционные институты семьи и школы вытесняются СМИ, которые снижают критичность мышления личности. Ориентированность массовой культуры на потребление, поверхностность и удовольствие вводят учащихся в нравственный кризис, что может привести к неспособности школьников делать нравственный выбор и предпочтению действовать без интеллектуального и нравственного напряжения. Поэтому побуждение старшеклассников к размышлению и рефлексии своих эмоций, действий и поступков становится важной педагогической задачей.

Для ее решения учителю необходимо включать старшеклассников в проблемные ситуации, обнажать противоречия, ставить юношей перед нравственным выбором, связанным с реальными социальными проблемами, заставляя думать о последствиях и ответственности. Самостоятельное решение нравственных проблем в разных условиях позволяет старшеклассникам установить связь между поступками и качествами, проследить характер их становления, определить перспективы дальнейшего развития.

Так как формирование взглядов, убеждений, ценностей у учащихся сначала осуществляется вместе со взрослыми, важную роль играет нравственный образец педагога. Через силу примера путем наблюдения за учителем старшеклассник постигает личное и социальное значение объектов окружающей действительности и место человека в ней. Важным является приобретение учащимися знаний о нравственности с сопутствующими примерами и результатами нравственного выбора в конкретно-исторических условиях, а затем – специально организованная работа, чтобы эти знания преобразовались в побуждающие мотивы поведения. Для выработки социальной потребности в нравственном поведении воспитание нравственных качеств должно быть интегрировано в каждодневную урочную и внеурочную общественно полезную деятельность с целью обогащения нравственного опыта старшеклассников.

М. Демьянович

АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕДОБРОСОВЕСТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

Коммерциализация и массовый характер современного высшего образования привели к появлению такого негативного феномена в студенческой среде, как академическая недобросовестность. В образовательном процессе она проявляется в форме мошенничества, плагиата и самоплагиата, подделки, использования чужих услуг при выполнении учебных заданий, фальсификации данных и ссылок в работе.

Для выявления актуальности проблемы в отечественной системе высшего образования мы провели опрос студентов (n=47) учреждений высшего образования Беларуси, результаты которого показали, что:

- 47 % студентов одобряют и сами часто практикуют использование шпаргалок; 21 % отрицательно относятся к списыванию и считают, что нужно принимать меры по борьбе с ним; 19 % относятся к мошенничеству равнодушно;

- 45 % респондентов списывают каждый раз, когда есть возможность и необходимость; 36 % студентов прибегают к списыванию только на зачетах и экзаменах; 19 % никогда не практиковали нечестные методы в обучении;

- 34 % студентов отмечают, что в целом предосудительно относятся к защите курсовых и дипломных работ, написанных другими; 23 % считают это допустимым; 19 % относятся к феномену крайне предосудительно.

Многообразие форм академической недобросовестности обуславливает необходимость выявления и классификации ее причин. Исследователи разделяют причины возникновения академической недобросовестности на объективные, которые носят институциональный характер, и субъективные. Среди объективных причин выделяют социально-экономические, социально-психологические, организационно-управленческие и информационно-технологические. Что касается субъективных причин академической недобросовестности, то они носят культурно-воспитательный характер и связаны с особенностями личности студента и преподавателя, их ценностями и этическими установками.

Последствиями академической недобросовестности являются снижение качества и конкурентоспособности всей системы образования, обесценивание человеческого капитала и последующее мошенничество в трудовой деятельности, что наиболее остро ощущается в развивающихся странах и препятствует их экономическому развитию.

В целом недобросовестность студентов правомерно рассматривать как ответ на неэффективную организацию образовательного процесса в современном социокультурном контексте, преодоление которой требует создания адекватных педагогических условий на трех уровнях – на уровне системы образования в целом, на уровне конкретного учреждения образования и на уровне непосредственного взаимодействия «преподаватель – студент».

Д. Дроздова

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В связи с тенденцией информатизации образования появился новый образовательный подход (смешанное обучение), сочетающий традиционные формы аудиторного обучения под непосредственным руководством учителя с элементами электронного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, предполагающий самостоятельный контроль учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн.

Данный подход актуален с точки зрения развития мышления учащихся посредством анализа информации, комплексного решения проблем. Наиболее ценными личностными качествами становятся самостоятельность и ответственность учащегося как способность отвечать за результаты собственных действий.

На данный момент известны несколько моделей смешанного обучения: «перевернутый класс» (*flipped class*); «онлайн-лаборатория» (*online-lab*); «гибкая модель» (*flex model*); «очное обучение в классе» (*face-to-face model*); «смешай сам» (*self-blended model*) и др.

Несомненным преимуществом смешанного обучения является многообразие возможностей для учителя и учащегося, при котором обучение становится более эффективным (использование видео- аудиоматериалов, обучающих игр-симуляторов, организация групповой проектной работы, дискуссии и выполнение творческих заданий). При использовании смешанного обучения происходит смещение приоритета в направлении индивидуализации работы; перераспределение учебной деятельности в сторону увеличения доли исследовательской и продуктивной практической работы.

Наряду с явными преимуществами смешанного обучения существуют ограничения в его внедрении в практику современной школы. К примеру, информационно-образовательная среда в школе далеко не всегда готова к поддержке целостного процесса электронного обучения. Недостаточно разработана методика преподавания в электронной среде, поэтому не все педагоги готовы к применению смешанного обучения без предварительного повышения квалификации в этой области

Таким образом, использование моделей смешанного обучения в школе предоставляет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами организации образовательного процесса. Среди этих преимуществ можно выделить такие, как индивидуализация учебной деятельности, возможность получать быструю обратную связь, наглядно представлять учебный материал, проявлять в учебной работе самостоятельность и активность. Поэтому при условии технической и методической поддержки использование смешанного обучения в средней школе будет способствовать повышению качества обучения и стимулировать учебную мотивацию школьников.

Д. Евменчикова

РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ

Здоровье подрастающего поколения является актуальной проблемой современности, предметом первоочередной заботы государства. Здоровье понимается как совокупность нескольких составляющих, среди которых: физическое, психическое, духовное, социальное здоровье. Со здоровьем тесно связано и другое понятие – здоровый образ жизни (ЗОЖ). В основе здорового образа жизни лежит ряд факторов: сон (7–8 часов), регулярное питание, вес, не превышающий 10 % от оптимального (в зависимости от возраста), регулярные занятия спортом и закаливание, ограничение алкоголя, отказ от курения. Кроме того, ЗОЖ предполагает соблюдение правил личной гигиены, разумное соотношение труда и отдыха, удовлетворенность работой, достаточная медицинская активность.

В последнее время здоровье школьников вызывает обоснованную тревогу. По данным статистики около 90 % детей школьного возраста имеют отклонения физического и психического здоровья. Резко возросло число подростков, страдающих алкоголизмом, наркоманией, токсикоманией. Увеличилось число убийств и самоубийств, совершенных школьниками. Увеличение распространенности среди школьников вредных привычек свидетельствует о низком уровне знаний, а также о недостаточной эффективности существующих форм и методов воспитания детей не только в школе, но и в семье.

Школа – это социальный институт, который оказывает большое влияние на подрастающее поколение. На школе, как и на семье, лежит важная задача – формирование у школьников ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Классный руководитель во многом определяет формирование жизненных ориентиров подростка. Содержание работы классного руководителя по формированию здорового образа жизни у подростка включает: внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс; формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни, его пропаганда; противодействие распространению вредных зависимостей и др.

Успешное формирование ценностей здорового образа жизни среди подростков подразумевает комплексный подход к решению данной проблемы. Это означает необходимость объединения усилий учителей, родителей и самих подростков; организации внеклассной работы по формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни через спортивные конкурсы, тренинги, походы, спортивно-развлекательные игры и др.; проведение консультаций, бесед, собраний и конференций, как для педагогического коллектива, так и для родителей учащихся; активное вовлечение родителей в обмен опытом сохранения и поддержания собственного здоровья и здоровья своих детей.

В. Жильчик

ШКОЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА ПОДРОСТКОВ

Школьные традиции – это устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. В настоящее время организация традиций в жизни школы является одним из важнейших звеньев учебно-воспитательной работы и основным механизмом реализации индивидуального подхода к воспитанникам. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания подростков, украшают жизнь школьного и классного коллективов. Существуют разнообразные классификации школьных традиций: общешкольные–классные, большие–малые.

Большие традиции – это зрелищные массовые мероприятия, проходящие в школе ежегодно, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению. Малые традиции – это менее масштабные повседневные мероприятия, не менее важные по воспитательным воздействиям, которые учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая у подростков устойчивые привычки поведения.

Традиции вносят стабильность в жизнь школы, формируют общие интересы у обучаемых, придают школьной жизни размеренность, постоянство, а учреждению образования свое особое, неповторимое лицо. Создать традиции, сохранить и приумножить их – важная задача воспитательной работы. Примерами школьных традиций могут быть: поздравления ветеранов, школьные линейки, День матери, День именинника, День науки, конкурс чтецов, конкурс эстрадных миниатюр, фольклорные праздники и др.

Таким образом, школа с традициями – это место, где подростки получают не просто научные знания, но и знания о себе, окружающем мире, своем месте в обществе, возможностях самореализации.

С течением времени школьные традиции обновляются, наполняются новым содержанием и смыслом. Новые задачи, встающие перед коллективом, новые способы их решения способствуют возникновению новых и стиранию старых традиций. Традиции класса, в котором учатся подростки, не могут быть выстроены вне традиций школы, поэтому очень важно, чтобы коллектив класса был участником всех традиционных школьных мероприятий. Анализ опыта показывает, что традиции школы влияют на формирование ценностных ориентаций подростков при следующих условиях: если существует преемственность между традициями школы и классного коллектива; если традиции школы поддерживаются классным коллективом и связаны с его жизнедеятельностью; если педагоги организуют целенаправленную работу по формированию и поддержке традиций; если традиции представляют собой систему; если традиции класса дополняют и углубляют традиции школы.

А. Жуковская

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ДИАЛОГА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ

Реализация принципа единства воспитательных усилий семьи и школы становится возможной, если между педагогами и родителями налажен конструктивный диалог, который представляет собой плодотворное взаимодействие, обеспечивающее достижение понимания между собеседниками и формирование единой точки зрения на предмет обсуждения. По сути, это приглашение к совместному поиску средств эффективного обучения и воспитания детей.

Практика показывает, что на пути к этой цели могут стоять такие преграды, как нежелание/неумение родителей общаться и сотрудничать с педагогом, отсутствие времени и мастерства у самого педагога, а также недостаточное внимание руководства школы к организации мероприятий по оказанию психолого-педагогической помощи родителям.

Чтобы наладить конструктивный диалог с родителями, педагогу важно организовать прямую коммуникацию, и не при всех, например, на родительском собрании, а один на один в процессе обсуждения конкретной проблемы. Педагогу важно проявить инициативу и узнать о принятом в семье укладе жизни ребенка, ценностях семьи, о том, как родители реагируют на оценки ребенка, как сами оценивают возможности и способности ребенка, его эмоциональное состояние, какие планы строят на будущее.

Учителю следует доверять опыту родителей и описывать то, что происходит с ребенком в школе без оценок и личных эмоций, выслушивать объяснения и возражения, принимать их во внимание.

Доверительное общение между педагогом и родителями установится лишь в том случае, если последние увидят в учителе терпимого и терпеливого собеседника, умеющего слушать и сопереживать.

Беседа с родителями будет носить характер конструктивного диалога не только если учитель умеет хорошо слушать, но если и он будет услышан. Слова педагога будут воздействовать на родителей, если они чувствуют его уверенность, заинтересованность, если учитель сам верит в важность того, о чем говорит. Именно в таком диалоге родители смогут понять, что между успехами детей в школе и их вовлеченностью в процесс обучения существует тесная связь. Заинтересованный педагог сможет добиться со стороны родителей понимания того, каковы требования школы и как они могут быть реализованы в обучении и воспитании именно их ребенка.

Таким образом, если и педагог, и родители будут стараться достичь согласия и принимать во внимание интересы другой стороны, то все смогут достичь общей цели – воспитать любознательного, успешного и заинтересованного члена общества.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В современном мире все больше востребованы навыки самоорганизации и самообучения. Их развитию способствует правильно организованная самостоятельная работа студентов в учреждениях высшего образования. При этом прослеживается тенденция к постепенному увеличению доли самостоятельной работы.

Тем не менее само это понятие для многих обучающихся остается весьма расплывчатым. Опрос группы студентов английского факультета МГЛУ (80 человек) показал: самостоятельная работа представляет собой некое интегративное понятие, означающее для 48 % студентов работу без помощи преподавателя, для 16 % – творческую работу, для 19 % – работу над дополнительным материалом, для 12 % – время для выполнения домашнего задания, для 4 % – работу над материалом, который не успел объяснить преподаватель, и еще для 8 % студентов – работу над собой.

Самостоятельная работа как вид деятельности не вызывает интереса только у 18 % опрошенных. Остальные отмечают те или иные положительные аспекты. Также больше половины опрошенных (83 %) считают сложность заданий для самостоятельной работы посильной, а ее объем является достаточным для 73 %. Тем не менее перспектива его дальнейшего увеличения в большинстве случаев воспринимается негативно. Только 9 % студентов находят в этом положительные аспекты. Большинство же считают, что увеличение объема самостоятельной работы приведет к проблемам со здоровьем (18 %), к плохому усвоению материала (34 %), дифференциации предметов, (20 %), падению уровня мотивации (16 %).

На данном этапе у 86 % студентов в группе наблюдаются показатели мотивации выше среднего по таким ее видам, как: мотивы творческой самореализации (69 %), профессиональные мотивы (68 %), коммуникативные мотивы (68 %), учебно-познавательные мотивы (59 %), социальные мотивы (60 %). Кроме того, несмотря на то, что в исследуемой группе преобладают студенты с интернальным локусом контроля (77 %), трудности в выполнении самостоятельной работы со своими личными качествами связывают только 17 %. Основными препятствиями были названы: непонятная формулировка задания (15 %), отсутствие помощи со стороны преподавателя и контроля (2 %), нехватка материалов (26 %), большой объем работы (9 %), нехватку времени (16 %). Следовательно, можно сделать вывод, что нежелание больше работать самостоятельно скорее связано не с низкой мотивацией или отсутствием ответственности, а с неподготовленностью студентов к данной форме работы. Таким образом, одной из задач университета становится научить студентов работать самостоятельно.

Опираясь на данные опроса и тестирования, можно предложить следующие пути решения проблемы: четко формулировать требования и сроки выполнения, осуществлять контроль, отбирать темы, исходя из доступности источников информации, разнообразить виды и формы работы, включить больше творческих заданий, ИКТ и социальные технологии.

А. Зорина

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Одной из самых серьезных проблем в век развития информационных технологий является компьютерная зависимость. Конечно, от этого недуга не застрахован никто, но самое пагубное влияние она оказывает именно на подростков, так как в этот период начинается их социализация и поиск своего места в обществе. Компьютерная зависимость сравнима с наркотической, ведь по сути – это одна из форм психологической зависимости, которая проявляется у человека в навязчивом увлечении. В данном случае – компьютером.

Стоит отметить, что у всего есть причины и предпосылки. Также и здесь: любая мания является следствием неких психологических проблем. За личиной яростного увлечения компьютером могут скрываться самые различные факторы: подросток пытается уйти от волнующей его жизненной ситуации или заменить какой-то недостающий элемент в своей жизни (внимание, социальный статус, отсутствие любви).

Стоит упомянуть возможные причины, которые заставляют подростков день и ночь не отрываться от компьютера:

- дефицит общения (когда родители много работают, а ребенок остается один дома; неспособность строить отношения со сверстниками в школе или в кружках по интересам);
- самоутверждение в Интернете (поиск на его просторах возможности показать свое «Я», потому что именно в виртуальном мире никто не знает, кто они (подростки), никто не сможет возразить, дать сдачи);
- интерес к запретной информации (в настоящее время существует множество интернет-порталов, на которых можно найти все: от оружия до продажи людей. Это некий запретный плод, который манит своей нелегальностью, что привлекает не только подростков, но и взрослых, состоявшихся людей);
- вымещение агрессии в играх (многие взрослые считают, что компьютерные игры развивают жестокость, но, если задуматься, в любом человеке заложена агрессия и жестокость еще на генетическом уровне, и как раз-таки именно компьютерные игры помогают высвободить ее мирным путем, не прибегая к насилию в реальности);
- внутрисемейные конфликты (ссоры родителей, недопонимание, насилие в семье, пагубные зависимости заставляют подростка уединиться).

Стоит заметить, что данная проблема очень актуальна в наши дни. Все большее число взрослых и подростков подвержены влиянию информационных технологий, ведь прогресс не стоит на месте, и с каждым днем создаются новые способы ухода от реальности, которые имеют определенный успех среди подростков.

А. Казакова

ДИАГНОСТИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ И СПОСОБЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Проблема формирования экологической культуры молодежи приобретает особую актуальность в связи с экологической обстановкой в мире, которая требует изменения сознания и поведения всего населения планеты и каждой отдельной личности в отношении взаимодействия природы и человека.

Экологическая культура личности представляет собой систему экологических знаний и представлений, взглядов и убеждений, отражающих ценностное отношение к природе, а также умений и навыков экологической деятельности, обеспечивающих экологическое поведение.

В подростковом возрасте, благоприятном для самоопределения и самоутверждения в социально значимой деятельности, проблема формирования экологической культуры приобретает особое значение и начинается с диагностики ее уровня. В нашем исследовании с этой целью использовался модифицированный вариант методики «Диагностика уровня экологической культуры личности» С. С. Кашлева и С. Н. Глазычева.

В исследовании приняли участие 28 шестиклассников одной из гимназий г. Минска. По результатам диагностики 18 % подростков имеют низкий уровень экологической образованности, экологических представлений и интересов. 7 % респондентов имеют низкие показатели экологической деятельности, что означает пассивность и неучастие в мероприятиях, посвященных экологическим проблемам, без административного принуждения. 4 % подростков имеют низкий уровень экологической сознательности, проявляющийся в равнодушном отношении к природе.

Для повышения уровня экологической культуры подростков в процессе обучения важно создавать адекватные педагогические условия.

Подростковый возраст характеризуется избирательностью в процессе усвоения содержания общего образования, и первым педагогическим условием формирования экологической культуры подростка является использование индивидуального и дифференцированного подходов в процессе обучения.

Так как в подростковом возрасте некоторые возможности личности скрыты, а потенциал не реализован, то вторым педагогическим условием формирования экологической культуры подростка является создание ситуации успеха посредством дидактической помощи и эмоциональной поддержки.

У старших школьников велика зависимость от влияния сверстников и важны взаимоотношения с ними, поэтому третьим педагогическим условием формирования экологической культуры подростка является организация групповой работы в сотрудничестве и проектной деятельности.

Таким образом, формирование экологической культуры подростка – важное направление воспитательной работы современной школы.

А. Калацкая

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В условиях современной школы проблема формирования лидерских качеств является как никогда актуальной. Активная, авторитетная личность, способная взять на себя ответственность в коллективе, повести за собой, организовать своих одноклассников, становится особо востребованной. Однако ответы подростков на вопрос «Кто такой лидер и хотите ли вы им стать?» свидетельствуют о другой тенденции: никто из опрошенных не изъявил особого желания брать инициативу на себя ввиду излишней ответственности, боязни ошибиться или подвести товарищей. Для многих школьников действительно характерен определенный конформизм и уверенность в том, что всегда найдется другой человек, который примет все необходимые решения за них.

Педагогический опыт показывает, что для успешного формирования юного лидера необходимо создать специальные условия не только в школе, но и дома. На основе анализа научных исследований нами были сформулированы направления работы классного руководителя по формированию лидерских качеств в классном коллективе: организация воспитательных мероприятий, стимулирующих проявление лидерских качеств; диагностика личностных особенностей учащихся и построение на ее основе индивидуальной работы; педагогическое просвещение родителей по вопросам лидерства; саморазвитие педагогами своих лидерских качеств; создание благоприятной и морально здоровой среды в классе.

Совместные мероприятия родителей, детей и педагогов, где учащиеся могут реализовать свою самостоятельность должны проводиться на принципах взаимоуважения и гуманизма. В план должны быть включены уроки-дебаты, командные задания, конференции, собрания, в ходе которых школьники смогут проявить свои способности к самоорганизации и организации работы классного коллектива. Важна также гибкая система внутреннего самоуправления, частая смена ответственных за общественные поручения, что позволит каждому попробовать себя в роли лидера, научит принимать на себя ответственность, грамотно руководить.

Необходимым направлением работы классного руководителя является диагностика личностных качеств, наблюдение их проявления в разных ситуациях жизни классного коллектива. Это позволит выделить уже существующую

щих лидеров. Необходимо также обучать родителей выявлять факторы, которые могут тормозить формирование лидерских качеств вне школы. Этой цели могут служить лекции, семинары, консультации для родителей. Сложно представить себе, чтобы преподаватель, не обладающий определенными качествами, развивал их у своего ученика, что, очевидно, требует саморазвития педагогами своих лидерских качеств. Также важным является формирование здорового общественного мнения, взаимного уважения, комфортной среды, положительных ценностей, исключение соперничества и зависти между подростками в классном коллективе.

А. Квитун

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ СТРУКТУРЫ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Для досуговой деятельности старшеклассников в наибольшей степени характерна свобода, которая проявляется в выборе форм, места, времени проведения свободного времени. Свободное время старшеклассников имеет непосредственное влияние на физическое, умственное и психическое развитие, поэтому нуждается в четком и грамотном планировании. Структура свободного времени является одним из показателей личностного развития старшеклассников. Чем это время содержательнее, чем разнообразнее поле интересов старшеклассника, тем более развита его мотивационно-потребностная сфера, тем он активнее и, следовательно, тем интенсивнее его личностное развитие.

Анализ понятия *личность*, различных точек зрения на ее структуру позволил выделить показатели личностного развития. К этим показателям относятся активность личности, проявление ее личностного потенциала и стремление к личностному саморазвитию, ее мотивация к самосовершенствованию, личностные интересы, идеалы, проявления характера, собственные взгляды и оценки.

Особенность личностного развития старшеклассников определяется социальной ситуацией развития, формированием готовности к профессиональному самоопределению и заключается в одновременном взаимодействии таких социальных институтов, как семья, среда и школа.

Предпосылками стимулирования личностного развития в свободное время в рамках семьи являются: организация содержательного досуга старшеклассников совместно с родителями, создание благоприятных условий для проявления и развития интересов, стимулирование активности личности в целях ее саморазвития, самосовершенствования и самоопределения.

Влияние среды на личностное развитие имеет опосредованный и непосредственный характер и определяется тем, насколько авторитетными являются для старшеклассника школа и семья.

Условиями личностного развития в школе являются: включение старшеклассников в активную внеурочную деятельность по всем направлениям воспитания, а также создание условий для проявления активности личности в познавательной, творческой, общественно-полезной деятельности.

На основе проведенного исследования в процессе личностного развития старшеклассников в свободное время нами выделено три компонента. Мотивационный компонент, стремление старшеклассников к активным и интеллектуальным видам досуга, к расширению поля досуговой деятельности. Организационный компонент предполагает предоставление старшеклассникам условий для реализации их интересов. Психологический компонент, заключается в поддержании ситуации успеха, создании благоприятного микроклимата и доверительных отношений в ученическом коллективе и семье.

А. Климочкина

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Мотивация достижения успеха всегда относилась к одной из самых сложных педагогических проблем. Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен Г. Мюрреем и понимался как устойчивое стремление или желание сделать что-то хорошо и быстро, желание достичь определенного уровня или этапа в важном для человека деле.

В процессе сопоставления полученных данных нами были определены факторы, влияющие на развитие мотивации достижения. К ним мы отнесли: стремление делать работу максимально хорошо для получения требуемого результата; стремление совершенствовать собственные навыки и умения; стремление идти к цели и достигать высоких результатов (успехов); выбор непростых задач и желание их выполнить. Анализ существующих подходов и концепций позволил определить, что мотивация достижения выступает необходимым условием успешного обучения детей младшего школьного возраста в школе.

Также были выделены основные особенности формирования мотивации достижения в младшем школьном возрасте. Было отмечено, что младший школьный возраст является возрастом позитивных изменений. От степени и глубины личностных преобразований на данном возрастном этапе зависит насколько трудно или легко школьник преодолеет трудности следующих периодов развития.

На то, какая мотивационная тенденция преобладает в поведении младших школьников, влияют как внешние, так и внутренние факторы. Мотивационные тенденции надежды на успех и боязни социальных последствий неудачи тесно связаны с отношениями со взрослыми (внешний фактор). Особенностью младших школьников выступает то, что мотивация достижения формируется под влиянием значимого взрослого в данном случае учителя начальных классов. С поступлением в школу для младшего школьника усиливается значение окружающих его взрослых.

При этом мотивация достижения напрямую зависит от личностных образований. Такими личностными образованиями являются самооценка ребенка и уровень его притязаний. Они определяются волевой саморегуляцией и зависят от получаемых ребенком отметок. Мотивированные на успех дети имеют средний уровень притязаний, легкие и простые задачи не приносят им чувство удовлетворения и успеха, а при выборе трудных велика вероятность неуспеха. Дети, которые избегают неудачи, напротив, скорее всего имеют либо очень низкий, либо очень высокий уровень притязаний, так как они стремятся уклониться от информации о результатах своей деятельности, поэтому выбирают либо очень легкие (где возможность неудачи маловероятна), либо очень трудные задания (где неудача не воспринимается как личный неуспех).

Ю. Ковшар

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА В ПОДРОСТКОВЫХ КЛАССАХ

Проблема формирования позитивного имиджа педагога актуальна в современных социально-экономических условиях, так как успешность реализации товаров и услуг зависит от их конкурентоспособности. Одним из способов повышения престижа педагогической профессии является формирование позитивного имиджа учителя.

Позитивный имидж педагога – это эмоционально-окрашенный образ учителя в сознании учащихся, коллег и социального окружения, который является результатом целенаправленно приложенных профессиональных усилий в процессе педагогической деятельности и общения, оказывающий положительное образовательное, воспитательное и развивающее влияние на учащихся.

В зависимости от возраста учащиеся предъявляют различные требования к имиджу педагога. Подростковый возраст считается трудным для обучения и воспитания, так как связан с перестройкой психики на фоне гормональных изменений организма и ломкой сложившихся форм отношений с людьми. Учение как ведущая деятельность сменяется общением со сверстниками, а специфическая избирательность позволяет дифференцированно подходить к оценке личности педагога и взаимоотношений с ним.

В подростковом возрасте важную роль играют внешние атрибуты взрослости, поэтому педагогу следует осознанно конструировать свой внешний облик. Его одежда должна быть делового стиля, подчеркивая официальность отношений с учениками. Использование косметики и аксессуаров должно носить умеренный характер.

Для подростков важно видеть в учителе профессионала своего дела и старшего товарища, что важно для их адекватной идентификации с представителями взрослого сообщества. Поэтому для формирования позитивного имиджа у подростков педагогу необходимо демонстрировать свою профес-

сиональную компетентность через проблематизацию учебного материала, использование группового обучения. Важно создавать ситуации успеха через применение индивидуализированных и дифференцированных заданий, позволяющих сделать учебную деятельность значимой для личности ученика и коллектива сверстников, эмоционально привлекательной.

Подростки обнаруживают повышенную сензитивность к умению педагога понимать чувства и переживания учащихся, строить неформальные, доверительные отношения с ними. Поэтому наибольшее значение для формирования позитивного имиджа учителя у подростков имеют личные качества педагога, отражающие его систему ценностей, а также их проявление в поведении. Важнейшим условием формирования позитивного имиджа педагога у подростков является приоритет общечеловеческих ценностей в мировоззрении учителя, единство его слова и дела, выраженность в поведении гуманистических качеств.

А. Лазука

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Актуальность проблемы игровой компьютерной зависимости в современном обществе стоит достаточно остро. Об этом свидетельствует и то, что относительно недавно проблема игровой зависимости была официально занесена в реестр заболеваний, наряду с алкоголизмом, наркоманией, психическими расстройствами личности. Причин для того, чтобы подростку приобщиться к компьютерным играм может быть достаточно: отсутствие контроля и игнорирование со стороны родителей; конфликты со сверстниками в виде насмешек, оскорблений и издевательств, ведущие к замыканию в себе; неумение организовать содержательный досуг. Не стоит оставлять без внимания и личные подростковые комплексы, играющие не последнюю роль в потенциальном проявлении зависимости у молодого человека.

Проведенная нами диагностика позволила выявить степени игровой компьютерной зависимости у подростков, определить потенциальные группы риска и на этой основе разработать программу по оказанию им эффективной помощи. Программа включает конкретные рекомендации для родителей и педагогов. Так, в задачи родителей входят: контроль, родители должны быть готовы проявить внимание к компьютерным интересам их ребенка, грамотно контролировать то, сколько времени их дети уделяют работе с компьютером, наблюдать за тем, в какие именно игры играют их дети; обучение подростков умению организовывать свой содержательный досуг, в том числе совместно с родителями; повышение информационной, педагогической культуры, родители должны знать, что игры по-разному влияют на подростка, положительный эффект могут оказывать личные беседы на волнующие подростка темы, так как родители очень тонко чувствуют и понимают переживания и тревоги своего ребенка; показывать положительный пример того, что на

играх круг интересов ограничиваться не должен и др. Однако в тяжелых случаях игровой компьютерной зависимости, когда все остальные методы не приносят результатов, поможет только обращение к психологам и другим специалистам.

Работа школьных педагогов в преодолении компьютерной зависимости состоит в следующем: привлечение подростков к внеурочной работе в школе, участие в активной жизни класса, которая позволит подростку направлять свои интересы в конструктивном направлении; проведение первичной диагностики, что поспособствует своевременному выявлению компьютерной аддикции, просвещение по проблеме игровой зависимости с участием медиков и психологов и др. Эффективная реализация программы профилактики и преодоления игровой компьютерной зависимости возможна только при тесном сотрудничестве родителей и педагогов.

А. Латышевич

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВЕБ-КВЕСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Одной из наиболее эффективных технологий, стимулирующих познавательный интерес учащихся, формирующих умения самостоятельно добывать знания, активно мыслить, является веб-квест как технология.

Знания, приобретенные учащимися на уроках, организованных с использованием данной технологии, усваиваются гораздо лучше, так как они получены в самостоятельном поиске и являются плодом собственного труда учащихся.

С целью выяснения отношения учащихся к использованию на учебных занятиях веб-квестов было проведено анкетирование среди учащихся. В анкетировании приняли участие 10 школьников, которым было предложено ответить на ряд вопросов.

На вопрос – «Знали ли Вы, что такое веб-квест до проведения занятия?» – большинство учащихся ответили, что имеют наглядное представление. Как позже было выяснено из индивидуальных бесед, многие учащиеся связывали понятие квест исключительно с компьютерными играми, 3 учащихся не знали, что такое веб-квест, и лишь 2 школьника ответили на вопрос утвердительно и в устной беседе смогли рассказать, что это такое.

Таким образом, 70 % учащихся уже имели первичное представление, что такое квест и веб-квест – в частности.

Касательно второго вопроса мнение учащихся было практически единогласным. 8 из 10 школьников выразили свое удовлетворение тем, что на уроке были использованы веб-технологии, а урок был организован в форме квеста.

Таким образом, 80 % учащихся остались довольны проведенным занятием. Те же 80 % учащихся высказались, что хотели бы, чтобы данная технология применялась и во внеклассных мероприятиях.

Также в анкете учащиеся рассказали, какие у них возникли трудности в процессе реализации образовательного веб-квеста и высказали свои пожелания и предложения.

Среди трудностей были оглашены следующие:

- трудность работы с аутентичным текстом, в первую очередь, по причине незнакомой лексики;
- большой объем информации;
- ограниченность во времени.

Среди пожеланий и предложений были озвучены темы, по которым учащимся хотелось бы пройти образовательные веб-квесты.

Таким образом, на основании проведенного анкетирования и устных бесед с учащимися мы можем сделать вывод, что применение образовательных веб-квестов способствует повышению интереса к иностранному языку у учащихся.

А. Мельничук

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема безопасности жизнедеятельности особенно актуальна в младшем школьном возрасте. Ученики начальных классов в силу еще небольшого социального опыта склонны легкомысленно воспринимать потенциальные опасности в окружающей жизни. Поэтому одной из важных задач учителя на этом этапе является формирование сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих.

Факторами риска являются элементы окружающей среды, которые воздействуют на человека, причиняют вред его жизни и здоровью. На основе анализа научных исследований по проблемам безопасности к факторам риска, применительно к младшим школьникам, нами отнесены риски в школе (шум, освещение, воздушная среда, питание, психологический климат в классе, стиль педагогического общения учителя и учащихся, проблема оценок, объем физических нагрузок и др.), дома (подъезд, лифт, лестница, балкон, окна, электроприборы, газовая плита, спички, острые предметы, телевизор, компьютер, предметы бытовой химии, лекарства, алкоголь, сигареты и др.), на улице (проезжая часть улицы, транспорт, неосвещенные улицы, подвалы, чердаки, ямы, котлованы, карьеры, водоемы, встречи с незнакомыми людьми, опасные погодные условия, опасные насекомые, животные и др.).

Обучение детей безопасному поведению – одна из приоритетных задач не только школы, но и родителей. Важно обучать демонстрируя, показывая и рассказывая, как можно и нужно поступать в экстренных ситуациях. Прочное закрепление навыка безопасного поведения происходит в процессе проигрывания вместе с детьми возможных моделей экстренных ситуаций, использования специальных упражнений, применения метода личного примера.

Важным условием формирования навыков безопасного поведения младших школьников является создание безопасной инфраструктуры образовательного учреждения, все школьные помещения должны соответствовать санитарным и гигиеническим нормам, а учебные нагрузки строго дозироваться.

Решению задач безопасности также способствует учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», который введен в школах нашей страны. Этот предмет призван обучить школьников умению не только распознавать и оценивать опасные ситуации, но и правильно действовать при их возникновении. Уроки по этому предмету дополняются экскурсиями, практикумами, факультативными занятиями, играми в виде соревнования, конкурсами, праздниками, викторинами по проблеме безопасности. Методами работы выступают беседы, примеры, объяснения, упражнения, повторения, моделирование ситуаций.

Решение проблемы безопасности невозможно без проведения разъяснительной профилактической работы с детьми такими службами, как МЧС, милиция, скорая помощь, аварийная газовая служба.

А. Месячник

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Высшее образование в Китае долгие годы было изолировано от мирового рынка образовательных услуг, а сама модель высшего образования в середине XX в. находилась под влиянием СССР. В 2000-х гг. высшее образование в Китае стало более открытым, высшие учебные учреждения стали следовать требованиям интернационализации высшего образования. Для правительства Китая привлечение иностранных студентов на обучение является механизмом популяризации, а также интеграции страны в международное образовательное пространство.

Признание хорошего уровня современного высшего образования Китая подтверждается ежегодным увеличением числа иностранных студентов. В настоящее время Китай принимает около 10 % всех иностранных студентов в мире. Всего в КНР обучаются около 400 тысяч иностранных студентов из 202 стран мира. Согласно плану китайского правительства, численность иностранных студентов в Китае к 2020 году должна достигнуть 500 тысяч человек.

Выделяют несколько причин популярности получения высшего образования в Китае. Основной причиной является активный рост китайской экономики и ее интеграция в мировое хозяйство, что открывает возможности для налаживания всесторонних связей. Многие студенты надеются после окончания обучения в Китае найти там работу либо получить преимущество на трудовом рынке своей страны. Важным фактором увеличения числа иностранных студентов стало большее количество стипендий, выделяемых правительством КНР. Также иностранных студентов привлекает относи-

тельно низкий уровень цен на обучение и проживание. Некоторых студентов интересует возможность поближе познакомиться с китайской культурой и посетить близлежащие страны Азии за период своего обучения.

География обучения иностранных граждан в Китае обширна, но двумя основными точками притяжения являются высшие учебные учреждения Пекина и Шанхая. Студенты МГЛУ для стажировок также чаще выбирают вузы Шанхая, Пекина и Нанкина. Количество китайских университетов, принимающих иностранных студентов на обучение, ежегодно увеличивается и в настоящее время их насчитывается 775.

Образование в Китае иностранные студенты могут получать как за свои средства, так и при поддержке Китайского стипендиального совета, который отвечает за все стипендиальные программы. Самыми распространенными видами стипендий являются Правительственная стипендия и стипендия от Государственной канцелярии по распространению китайского языка за рубежом Ханьбань. Стипендии могут быть как полностью, так и частично оплачиваемыми, когда студенты освобождаются от оплаты за обучение, страховку, им предоставляются общежитие и средства на текущие расходы. Таким образом, стипендиальная поддержка иностранных студентов оказывает существенное влияние на привлекательность обучения в Китае.

А. Мойса

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТРУДНЫМИ УЧАЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Одной из задач воспитательной работы классного руководителя является организация профилактической работы с трудными учениками. Эту деятельность можно условно разделить на несколько этапов: изучение особенностей семейного воспитания; оказание педагогической поддержки в классном коллективе; устранение причин, препятствующих успешной социализации трудных учеников.

Необходимость такого этапа, как изучение особенностей семейного воспитания обусловлено тем, что существует устойчивая взаимосвязь между ситуацией в семье учащегося и его поведением в школе, это дает учителю понимание причин трудновоспитуемости. Отношения между родителями и детьми, стили общения в семье накладывают свой отпечаток на то, как учащийся строит свое отношение с окружающими. Зная, какие воспитательные трудности испытывает семья ребенка, можно выделить несколько типов учеников, требующих со стороны классного руководителя особого внимания.

Анализ научных исследований позволил выделить такие типы: пугливые и плаксивые школьники (к ним предъявляются слишком высокие требования, любая детская инициатива подавляется родителем); жестокие, с чрезмерной агрессией (страдают от жестокости родителей, которые в свое время также были жертвами домашней тираннии); конфликтные и грубые (родители подавляют волю детей авторитарным стилем общения, навязывают ценности

карьеры и успеха, злость и раздражение накапливаются, невозможность выплеснуть негативные эмоции приводит к срывам в школе); провокаторы конфликтов (ребенок не находит авторитета и поддержки у взрослых, поэтому легко поддается влиянию плохих компаний на улице, в Интернете, заимствует у них агрессивную и надменную манеру поведения, неадекватно реагируют на любую, даже конструктивную критику; отстающие в учебе (в силу своих психологических и физических особенностей).

Выявленные причины учитель должен учитывать при выборе стратегии педагогической поддержки трудных учеников в классном коллективе. К примеру, конфликтным и грубым ученикам надо показать, что их мнение имеет вес, и, поскольку участие родителей в воспитании таких детей минимально, именно учитель должен стать авторитетом и моральной поддержкой. Чрезвычайно агрессивным детям нельзя отвечать агрессией на их поведение, учитель должен попытаться «смягчить» такого ребенка. Пугливым и плаксивым детям необходимо повысить самооценку, заставить поверить в собственные силы, дать то, что он не получает дома: похвалу, поддержку, мотивацию. При работе с отстающими в учебе надо предотвратить появление мыслей о собственной неполноценности, проводить дополнительные занятия с учащимися, давать упрощенные задания. Для предотвращения травли таких учеников обязательны специальные воспитательные беседы с одноклассниками.

В. Новик

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В современных условиях динамичных и порой непредсказуемых изменений социально-экономической обстановки в Республике Беларусь значительно усложнился процесс нравственного воспитания молодого поколения. Важной частью в системе воспитательной работы с подростками является формирование нравственных ценностей, которые выполняют ведущие регулирующие функции в формировании эмоциональных состояний человека, проявляются в его поступках и действиях, совершаемых по отношению к другим людям.

Современное состояние проблемы формирования нравственных ценностей состоит в том, что эта важная сторона воспитательного процесса приходится на подростковый возраст, когда все стороны личности подростка подвергаются изменениям: возникают новые потребности, формируются новые психологические образования, происходит перестройка ранее сложившихся установок и взглядов. Нравственные ценности у подростков размыты. Подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. Преодоление названных противоречий обуславливает работу педагогов по изучению педагогических условий и методов успешного формирования нравственных ценностей с учетом особой специфики подросткового возраста.

Одним из приоритетных направлений работы по формированию нравственных ценностей у современных подростков, на наш взгляд, является волонтерское движение, которое способствует развитию у подростков потребности жить и действовать для других, сопереживать, проявлять склонность к гуманизму и эмпатии.

Воспитание нравственных ценностей будет эффективно при внедрении в учебно-воспитательный процесс культурологического подхода, предполагающего, что образование и воспитание должны строиться не только на общечеловеческих ценностях, но и на ценностях и нормах национальной культуры, не противоречащих общечеловеческим. Разрабатывая комплекс педагогических условий, необходимо учитывать: специфику и особенности культуры региона, возможности конкретного учреждения образования, ориентироваться на уникальность каждого подростка, развитие его способностей к самосовершенствованию.

Работа по формированию нравственных ценностей подростков должна проводиться совместно с семьей, которая, как основной элемент общества, была и остается хранительницей нравственных ценностей, национальной культуры и исторической преемственности поколений.

Только при целенаправленной и скоординированной работе учреждений общего среднего образования и личности современного подростка над собой произойдет нравственное возрождение последних.

Ю. Новик

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Современный этап развития общества характеризуется кризисом институтов семьи и образования, что приводит к разрушению традиционных духовных ценностей (творчество и красота), снижению интересов молодежи к чтению, серьезной музыке, живописи, декоративно-прикладному искусству. Плюрализм в эстетическом восприятии и оценке действительности, пропагандируемый массовой культурой, актуализирует потребность в педагогическом сопровождении формирования эстетических вкусов современных школьников.

Эстетический вкус – это качество личности, характеризующееся способностью, потребностью и готовностью к восприятию, оцениванию и осознанному отбору произведений искусства и реалий действительности на основе чувственно-эмоционального эстетического суждения с позиций прекрасного и безобразного.

Особенно актуально формирование эстетических вкусов в подростковом возрасте, когда высокая возбудимость эмоциональных реакций вынуждает подростков не всегда адекватно воспринимать мир и окружающих людей. Формирующееся абстрактно-логическое мышление, связанное с чувством взрослости и становлением интеллектуально-смысловых позиций «Я-концеп-

ции» на фоне сохранения детских поведенческих реакций, способствует тому, что в этом возрасте педагогическая направляющая способна выравнять и сглаживать имеющиеся противоречия и стимулировать эстетическое развитие личности.

Для этого учителю следует создавать ситуации ненавязчивости, устанавливать доверительные отношения с подростком и разъяснять, какой посыл несет тот или иной предмет искусства, выражать свое мнение как взрослого и опытного человека. На уроках важно вовлекать подростков в творческую деятельность, направленную на эмоциональные переживания при восприятии эстетического объекта, его создании и оценке. Урок можно организовать в форме аукциона, конкурса, читательской конференции, музыкального ринга, где сами подростки представляют широкую палитру эстетических предпочтений с отстаиванием собственной эстетической позиции.

Во внеурочное время важно включать в культурно-досуговое пространство подростков походы в кино, театр, музеи, выставки для сопоставления их эстетических взглядов и убеждений с авторскими и проведения последующей дискуссии.

В рамках самостоятельной работы целесообразно ведение электронного журнала или газеты на темы искусства с подготовкой проблемных статей по поводу событий в мире молодежного досуга, что способствует развитию самостоятельности эстетических суждений и ответственности при высказывании собственного мнения.

В. Петюшик

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Актуальность проблемы сетевого взаимодействия обусловлена информатизацией образования, ориентацией школы на формирование личности, способной к самореализации и саморазвитию в информационной среде.

Под сетевым взаимодействием понимается совместная деятельность в развивающих, обучающих и воспитательных целях различных субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов, представителей общественных организаций) с использованием информационно-коммуникационных технологий, направленных на построение диалога. Оно выступает новой формой образовательных взаимоотношений в едином информационном образовательном пространстве.

Сетевое педагогическое взаимодействие характеризуется гибкостью, асинхронностью, массовостью, открытостью, рентабельностью, ориентацией на самообразование и позволяет обучающемуся выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, что особенно актуально для старшеклассников в период профессионально-личностного самоопределения.

Старший школьный возраст (15–17 лет) является важным этапом формирования системы ценностей личности, ее мировоззренческих установок и норм поведения. Поэтому при организации сетевого педагогического взаимодействия со старшеклассниками должны быть созданы специальные педагогические условия.

Так как ведущей деятельностью старшеклассников является учебно-профессиональная деятельность, то первым педагогическим условием организации сетевого взаимодействия в образовательном процессе выступает расширение содержания обучения предмету за счет использования электронных образовательных ресурсов для предоставления возможности изучения предмета на определенном уровне в соответствии с профессиональным выбором.

Так как эффективность профессионального образования и самообразования личности связана с овладением ею универсальными умениями и навыками, то вторым педагогическим условием организации сетевого взаимодействия со старшеклассниками в образовательном процессе является его ориентация на целенаправленный поиск информации, оценку ее достоверности, адекватную интерпретацию, анализ и обработку.

Выработка мировоззренческих позиций старшеклассников возможна только в процессе обсуждения процесса и результата совместной деятельности, третьим педагогическим условием сетевого взаимодействия в старших классах средней школы является создание интерактивных площадок для хранения информации, организации дискуссий и размещения продуктов творческо-преобразующей проектной деятельности учащихся.

Д. Попок

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время проблема осуществления эстетического воспитания, всестороннего развития личности и формирования общей культуры в целом – одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами и родителями.

Именно на младшей ступени обучения важно начинать формировать основы эстетической культуры ребенка. В этом возрасте дети активно стремятся познавать окружающую действительность и находить ответы на интересующие их вопросы. Специфической особенностью является развитие у них способности эстетического восприятия предметов и явлений природы, окружающей действительности, жизни людей, родной страны; создание запаса эстетических впечатлений и представлений в наглядно-чувственно воспринимаемой и образно-понятийной формах. Все это способствует развитию эстетического вкуса и эстетических суждений личности младшего школьника.

Организовывая процесс эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста, необходимо учитывать актуальные проблемы, связанные с принципиально новыми условиями жизнедеятельности современного ребенка, знание которых требует серьезной корректировки подходов к воспитанию.

Во-первых, современный ребенок находится в информационном и социальном пространстве, не имеющем границ. На него действуют потоки информации, идущей из Интернета, телевизора, кино и др. Воспитательное влияние (не всегда позитивное) этих источников информации перекрывает влияние взрослых.

Во-вторых, сегодня налицо конфликт между характером присвоения ребенком знаний и ценностей в школе (системность, последовательность, традиционность и др.) и вне школы (хаотичность, клиповость, размывание границ между культурой и антикультурой и т.д.). Это противоречие дезориентирует ребенка, приводит к потребительскому отношению к жизни.

В-третьих, кризис семьи и общества ослабили внутрисемейные (ребенок – родители, разновозрастные дети) и внесемейные (ребенок – взрослый, ребенок – сверстники) связи, что привело к изменению в системе отношений ребенка к окружающим: снизилась ценность других людей и участия ребенка в их жизни, на первый план вышло позиционирование самого себя, эгоизм, цинизм.

Таким образом, младший школьный возраст – это особенный возраст для эстетического воспитания, где главную роль в жизни школьника играет учитель. Пользуясь этим, умелые педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие существенных эстетических качеств будущей личности.

Д. Рузметова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ

Познавательный интерес – важное формирование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, создается в социальных условиях его существования и не является присущим человеку от рождения.

Проектная деятельность включает в себя множество понятий: проект, метод проектов, структура проекта, проектирование, проектная технология, технология проектной деятельности, проектная педагогическая технология, технология проектирования, прогнозирование, конструирование, моделирование, исследование, планирование; рефлексия; процедуры оценки эффективности проекта и др.

Разработка тематики проектов позволяет решить проблему мотивации, создать положительный настрой обучающихся, научить их не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает им школа, а уметь применять их на практике для решения проблем, касающихся жизни. В решении проблем растет и развивается личность. Тема может быть интересна не только на данный момент, но и должна быть востребована в будущем, актуальна, то есть отражать проблемы современной науки и практики, соответствовать

запросам общества. Тема также должна быть реализуема в имеющихся условиях. По данной теме должно быть достаточно источников информации, а также требуемое оборудование и условия для ведения эксперимента. Тема должна быть конкретна. Чем меньше слов в формулировке темы, тем она шире, охватывает более широкую область познания. И, наоборот, чем больше слов в названии, тем уже тема, она охватывает более узкую область.

Метод проектной деятельности объединяет практическую и умственную деятельность, побуждает к поисковой и исследовательской деятельности, развивает умение работать в команде, раскрывает творческий потенциал ученика. Для раскрытия творческого потенциала учащегося мы использовали метод мозговой атаки.

Результаты экспериментальной проверки, организованной на базе СШ № 196 г. Минска, показали, что по итогам внедрения выдвинутых положений в практику уровень познавательного интереса в экспериментальной группе вырос на 90 %. Статистическая обработка подтвердила достоверность полученных данных и статистическую значимость различий.

Таким образом, полученные данные подтвердили основные положения гипотезы и позволили утверждать, что познавательный интерес не развивается в стихийных условиях у всех, а требует специально организованного процесса обучения и воспитания: пересмотра содержания учебных программ, разработки процессуального механизма реализации этого содержания на основе выявленных педагогических условий для самовыражения в творческой проектной деятельности.

II. Свидерская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КОНФУЦИЯ

Если заслуги учителя определяются тем, насколько его жизнь, опыт и мысли продлеваются в учениках, то Конфуция можно назвать величайшим учителем всех времен. Согласно Конфуцию, очеловечивает человека не что иное, как способность осмыслить свою жизнь, судить самого себя, совершенствоваться во всем – способность, данная человеку от природы и все же реализуемая нами через многотрудное усилие.

Конфуций уделял большое внимание просвещению, подчеркивал важность учебы и осмысления накопленных сведений, призывал людей руководствоваться своими знаниями. Знаменательно, что одна из фраз Конфуция звучит следующим образом: «Учитель сказал: учиться и постоянно упражняться в выученном – не отрадно ли это?»

Первостепенная цель образования – воспитание у учащихся качеств высокоморального «цзюньцзы», под которым понимается идеал, воплощенный в образе благородного человека. Для «цзюньцзы» характерно стремление к нравственному совершенствованию, а просвещение с точки зрения конфуцианства определялось как его обязательное условие.

Процесс обучения, по мнению Конфуция, должен быть связан с размышлением, которое в процессе воспитания способствует не только достижению высоких идеалов и моральных качеств, умеренности, но и расширению знаний. Именно в процессе обучения, считал Конфуций, человек становится лучше и нравственнее, стремится к исправлению недостатков и неправильных поступков.

Учительство, по мнению Конфуция, не просто обучение профессии, знанию отдельных предметов, но и особый склад жизни, требующий нравственной чистоты, высоких морально-этических норм, самопожертвования. Методика преподавания в школе Конфуция основывалась на диалоге учителя с учеником, на классификации и сравнении фактов и явлений, самостоятельности в овладении знаниями, а также умениях учителя научить своих воспитанников самостоятельно ставить вопросы и отвечать на них. Главная задача учителя – открыть новую перспективу ученику для размышления.

Талант Конфуция как педагога проявился в понимании необходимости развития творческого начала в своих учениках, умения самостоятельно мыслить, философски оценивать все аспекты бытия. Он указал на бесполезность всякой монотонности, рутины в системе обучения Древнего Китая. Конфуций учил открывать главное через частное, вечное через мимолетное, важное через малозначительное. Ведь в широком смысле способен успешно обучать лишь тот, кто умеет, говоря об одном, приоткрывать завесу другого в душе, уме, сознании. Конфуций не раз утверждал, что он берет в обучение лишь тех, кто способен понять три, когда им указывают на два. Таким образом, обучение не подчиняет ученика, а наоборот, делает его свободным.

В. Свирид

БУЛЛИНГ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПОЧЕМУ ОДНИ ПОДРОСТКИ ТРАВЯТ ДРУГИХ И КАК С ЭТИМ БОРОТЬСЯ?

Травля, или буллинг, – это тип агрессивного поведения, когда человек намеренно и неоднократно наносит другому повреждения или унижает его, используя неравенство сил или власти. Травля может принимать разные формы: от насмешек и бойкота – до угроз и физического насилия.

Так как в подростковом возрасте происходят интенсивные психологические изменения, связанные с взрослением личности, то любой вид насилия оставляет отпечаток на всю дальнейшую жизнь подростка. Так, насилие в пубертатном периоде может повлиять на закрепление в самосознании негативного представления о себе, что в дальнейшем приведет к нарушению процесса социально-психологической адаптации.

Причины травли в подростковом возрасте разнообразны. Прежде всего психологи указывают на обстановку в семье. Подросток с помощью агрессии может вымещать на одноклассниках злость на родных. Например, подростка обижают дома или из-за развода родителей у него нет возможности обсудить с ними, что происходит, получить поддержку. Через буллинг подросток дает

выход гневу, который в таких случаях вторичная эмоция: под ней скрываются стыд, горе, тревога. Среди агрессивных подростков есть и те, кто живет во внешне благополучных семьях, но кому не хватает внимания родителей. Выплескивание агрессии вовне свидетельствует о дефиците заботы и других положительных эмоций.

Но вне зависимости от семьи, в которой подросток воспитывается, коллектива сверстников в школе и педагогов, у каждого подростка есть личностные особенности, которые толкают его на виктимное или агрессивное поведение, либо на то, чтобы быть сторонним наблюдателем, что также оставляет травмирующий опыт.

Проблему буллинга педагогу следует решать комплексно: работать со всем ученическим коллективом, а не только с жертвой или агрессором. Учителю необходимо на своем примере целенаправленно учить подростков нравственному поведению, способности видеть хорошее в людях и в себе. Важно обсуждать вечные проблемы дружбы и ненависти, взаимопомощи и равнодушия, сочувствия и бесчувственности с анализом примеров из художественной литературы, кино и повседневной жизни. Эффективны упражнения: «Зато я...» и «Где я еще смогу?», которые помогут подростку не концентрироваться на отрицательном и увидеть другие стороны своей личности.

В целом проблема школьной травли вряд ли когда-нибудь полностью исчезнет, поэтому она остается одной из важнейших воспитательных задач учителя. Педагогам нужно бороться с заблуждением, что конфликтные ситуации в школьной среде подготавливают подростков к трудностям взрослой жизни. Необходимо пресекать буллинг, потому что каждый ребенок имеет право на безопасность, особенно в учреждении образования.

К. Смирнова

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Сегодня проблема воспитания духовно-нравственных ценностей сталкивается с мощным потоком массовой культуры, пропагандирующей аморальные формы поведения, насилие, свободу личности от традиционных нравственных основ: семьи, брака, уважения старших, национальной и половой идентичности. Подрастающее поколение неосознанно осваивает виртуальное пространство за пределами дома, школы и ближайшего окружения средствами СМИ и Интернета, которые играют все большую роль в процессах воспитания и обучения. В таких условиях формирование духовно богатой, высоконравственной личности, способной созидать, а не только потреблять, выступает одной из первоочередных задач школы.

Младший школьный возраст является наиболее сензитивным к воспитательным воздействиям в силу повышенной восприимчивости детей к внешним влияниям. Он создает психологические предпосылки для нравственного воспитания в учреждениях образования, которое представляет собой созна-

тельно организуемый процесс включения младших школьников в разнообразные виды нравственно-ценной деятельности, формирования положительного отношения к ней и выработки на этой основе личностно-этических свойств и качеств.

Для передачи учащимся нравственных знаний учитель может использовать различные формы нравственного просвещения: чтение и обсуждение произведений художественной литературы, просмотр кинофильмов, индивидуальные и коллективные беседы, где обсуждаются поступки вымышленных персонажей и реальных людей с точки зрения справедливости, мужества, трудолюбия и т.д. Но младшие школьники еще не способны к полноценной выработке собственных убеждений, поэтому главным условием в формировании их нравственных качеств являются ценности, мировоззрение и личностные качества самого учителя. От педагога требуются такие методы и приемы воздействия, которые при оценке событий и поступков людей вызывают у детей эмпатию. Так как знания сами по себе не обеспечивают нравственного поведения, в становлении нравственности младших школьников важную роль играет формирование привычек нравственного поведения, которые закрепляются многократным повторением действий в различных вариациях и становятся внутренними потребностями ребенка.

Таким образом, в современных социокультурных условиях особенно велика зависимость формирования нравственных ценностей у младших школьников от педагогической компетентности учителя и его личностных качеств. Только при сочетании приобретаемых ребенком знаний, переживаемых чувств и практических действий в процессе педагогического взаимодействия может сложиться подлинно нравственно воспитанная личность.

Я. Сполан

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: КТО ВИНОВАТ И ЧТО ДЕЛАТЬ?

Для достижения результатов в образовательной и профессиональной среде недостаточно постановки целей. Необходимо совершать действия, чтобы пройти путь от постановки цели до видимого результата. Одним из барьеров на пути достижения цели является прокрастинация, распространение которой в студенческой среде растет и приводит к ухудшению успеваемости.

Прокрастинатор характеризуется как личность, склонная к промедлению в принятии решений и откладыванию выполнения работы «на потом» на фоне переживания эмоционального дискомфорта. При этом нарастающий страх перед осознаваемыми субъектом негативными последствиями прокрастинации оказывает не мобилизующее, а парализующее воздействие, заставляя откладывать запланированные действия снова и снова, создавая эффект «снежного кома».

Результаты проведенного нами тест-опроса, в котором приняли участие 39 студентов учреждений высшего образования г. Минска (средний возраст –

19 лет) показывает, что только 7 человек не имеют представления о данной проблеме. 20 студентов хотя бы раз замечали за собой симптомы прокрастинации. 12 человек убеждены, что практически ежедневно прокрастинируют. Таким образом, наше эмпирическое исследование подтвердило факт значимости проблемы в студенческом возрасте.

Анализ литературы позволяет определить условия организации образовательного процесса, провоцирующие промедление студентов. Среди них авторы называют скучные, рутинные, неприятные задания; любые письменные задания; навязанность заданий извне и отсутствие выбора; длительный срок, данный на выполнение; отсроченность последствий (не)выполнения заданий; высокая занятость другими делами.

С учетом сказанного для борьбы с прокрастинацией сначала следует убедить студента, что данное ему задание – прямой путь к его личностно-профессиональному росту. Задания должны быть не однотипными, включать элементы исследований и интеракции, нацелены на практическое применение знаний и прямое взаимодействие со средой. Привлекательными для студентов являются проекты, которые подразумевают групповую работу над решением социально и личностно значимых проблем современности. При этом важно устанавливать четкие реальные сроки выполнения проекта и создавать атмосферу переживания успеха и победы в какой-либо номинации.

Подводя итог, отметим, что, научившись замечать сигналы прокрастинации у студентов, педагогу следует сделать образовательный процесс привлекательным для тех, кто испытывает проблемы с мотивацией. Эта индивидуальная работа крайне важна, так как прокрастинация – это путь к самообману и тупику не только в образовательной, но и в будущей профессиональной деятельности студента.

Ю. Стахно

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Гражданское воспитание является основой становления и формирования правового государства и полноценного гражданского общества.

На современном этапе в нашей стране идет модернизация учебно-воспитательного процесса, происходит интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство, поэтому одним из приоритетов воспитания в учреждениях образования является целенаправленное и активное содействие личностному становлению гражданина и патриота своей страны, а гражданственность выступает целью и результатом гражданского воспитания молодежи.

Таким образом, практический этап нашего исследования предполагал изучение *гражданственности* у старшеклассников как интегративного качества личности, которое является результатом процесса гражданского воспитания. Для исследования гражданственности нами были разработаны анкета и ролевая игра.

Результаты нашего исследования показали, что больше половины старшеклассников не имеют четкого представления о том, что значит «быть гражданином», «быть патриотом», «иметь гражданство», а также что уровень гражданского самосознания учащихся и готовности к участию в общественной жизни недостаточно высоки (66,7 % имеют средний уровень гражданственности). Большинство учащихся не видят необходимости служить в армии (считают необходимостью службу в армии – 7,8 %), т.е. выполнить свой гражданский долг, мотивируя это «потерей времени, которое можно потратить на обучение» (собираются получать высшее образование – 93,6 %). Наше исследование также показало, что умение аргументированно отстаивать свою точку зрения у старшеклассников преимущественно носит спонтанный характер. Учащиеся готовы проявлять активную гражданскую позицию, но не всегда умеют находить и анализировать нужную информацию, используя разнообразные ресурсы, а также свободно и аргументированно отстаивать свое мнение. Анализируя гражданственность с позиции гражданской культуры, важно отметить, что большинство учащихся (54,6 %) считают важным посещение музеев, связанных с историей Беларуси, а 70,2 % – посещали места ее боевой славы.

Таким образом, можно заключить, что на сегодня существует проблема разработки практических методов в области гражданского воспитания. Наше исследование показало, что организация ролевых игр является наиболее доступной и понятной формой гражданского воспитания старшеклассников. В процессе игры старшеклассники учатся не только находить нужную информацию, но и аргументированно дискутировать, убеждать, договариваться, т.е. получать коммуникативные навыки, а так как процесс игры является динамичным, то это позволяет моделировать различные ситуации и активно поддерживать интерес.

3. Хамраева

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из наиболее трудных и важных задач педагогики по-прежнему остается проблема воспитания интереса к учению. Проблема развития познавательных интересов учащихся в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решения этой проблемы в значительной степени зависит эффективность учебного процесса, поскольку интерес является важным мотивом познавательной деятельности школьника и, одновременно, основным средством ее оптимизации. Решение проблемы формирования познавательных интересов – потребность общества, жизни, практики обучения и воспитания подрастающих поколений.

Теоретико-методологической основой исследования являются методические и научные исследования развития познавательных интересов младших школьников в трудах С. В. Арутюняна, О. С. Газмана, В. М. Григорьева, О. А. Дьячковой, Ф. И. Фрадкиной, Г. П. Щедровицкого и др., концептуальные положения использования игровых технологий в развитии познавательных интересов младших школьников в психолого-педагогическом комплексе В. В. Петрусинского, П. И. Пидкасистого и др.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что, если активно использовать игры на уроках английского языка в начальных классах, то это будет способствовать успешному формированию познавательного интереса у обучающихся, тем самым делая занятия более интересными, яркими и увлекательными для детей, повышая успехи младших школьников в обучении.

В процессе теоретического анализа научно-методических, педагогических работ по изучаемой нами проблеме, анализа продуктов деятельности обучающихся начальных классов на уроках, анализа учебных программ по предмету «Английский язык», анкетирования обучающихся, статистической обработки результатов педагогического эксперимента было выявлено, что главным источником познавательного интереса служит процесс углубленной, сосредоточенной деятельности, которая направлена на решение познавательных задач. Большое значение в структуре деятельности имеет взаимосвязь ее результата и познавательных интересов. Хороший результат всегда благоприятен для интереса, который приводит к успешному результату. Тщательный анализ результатов деятельности со стороны педагога при активном участии в этом обучающихся вырабатывает адекватность самооценок своих результатов у каждого ученика, что способствует развитию познавательного интереса, переходу его на новый, более высокий, уровень, поскольку при оценке результатов собственной деятельности происходит воспитание ценностных ориентаций в познании школьников.

На констатирующем этапе мы выявили, что в экспериментальном классе 27 % учащихся имеют высокий уровень, 64 % – средний уровень и 9 % находятся на низком уровне сформированности познавательного интереса. Анализ проведенной работы показал, что необходимо проявить активность для формирования познавательного интереса школьников на уроках английского языка. Для этого использовали урок-игру, а также проводили на каждом занятии по 1–2 игры, способствующих повышению интереса. В заключение эксперимента повторно была проведена диагностика уровня сформированности познавательного интереса испытуемых. Мы получили результаты, которые говорят о продуктивности нашей работы: на низком уровне не оказалось ни одного ребенка, значительно увеличился процент детей, находящихся на высоком уровне развития познавательного интереса (от 27 % до 45 %). Это говорит о том, что работа по формированию познавательного интереса младших школьников была результативной.

Д. Чайкова

ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДУХОВНОГО СИРОТСТВА ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

В настоящее время проблема духовного одиночества подростков становится все более актуальной. В современном динамичном, техногенном, информационном обществе все меньше остается места непосредственному личному общению детей и родителей. И если раньше отсутствие духовного контакта между детьми и родителями объясняли наличием объективных обстоятельств – загруженность на работе, бытовые заботы, то сейчас, даже находясь дома рядом, родители и подростки перестают общаться, погружаясь в свои гаджеты и Интернет.

Духовное сиротство – ощущение одиночества, эмоциональная отстраненность от родителей, взаимное непонимание ценностей, взглядов, позиций, сопровождаемое неприятием со стороны близких людей. Духовные сироты – это подростки, у которых есть родители и зачастую они могут быть достаточно обеспечены, но в семье нет духовного единства, нет теплого, сплоченного семейного очага. При этом духовный сирота может негативно отзываться о родителях. В таких семьях отмечается обеднение содержания общения, дефицит теплоты, внимательного отношения друг к другу, исчезновение совместных форм полезной деятельности подростка со взрослыми, общего досуга.

Духовное сиротство оказывает негативное влияние на развитие личности подростка. Психологические последствия могут проявляться в виде тревожности, напряженности, психического переутомления, отсутствия потребности в достижении успеха, в высокой агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, уходе в себя, депрессии и др.

В ходе опытной работы нами был проведен опрос подростков по проблеме взаимоотношений с родителями, было предложено проранжировать вопросы, касающиеся отношений с родителями. Результаты показали, что наименьший ранговый балл получили такие вопросы: умеете ли вы поставить себя на место родителей; понимаете ли вы родителей; выполняете ли вы обещания, данные родителям; обсуждаете ли вы с родителями как прошел ваш день; как вы думаете, понимают ли родители вас; говорят ли родители с вами по «душам», являются ли родители вашими старшими друзьями? Это свидетельствует о наличии серьезных проблем во взаимопонимании в семьях респондентов.

Нам видится, что самый верный путь искоренения духовного сиротства – это совместное времяпрепровождение в семье, это интерес к внутренним проблемам подростков, установление в семье доверия и заботы. Творческие занятия в семье, спорт, совместная организация быта, забота о животных, праздники в кругу семьи, походы и поездки, экскурсии, семейные традиции позволят навсегда искоренить проблему духовной разобщенности подростков и родителей.

Д. Чжоу

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ КНР

Проблема патриотического воспитания школьников постоянно находится в центре внимания общества. Большое внимание уделяется воспитанию патриотизма и в Китае. Китайский патриотизм, ведущий свое начало из древней истории государства, передавался от поколения к поколению, подкрепляясь общинным образом жизни и коллективным трудом, с одной стороны, и национально-психологическими качествами – с другой (жесткая дисциплина, высокая зависимость индивида от группы, особый характер сочувствия и сопереживания).

О патриотизме говорится и в китайском законе об образовании: государство нуждается в общественной морали, построенной на любви к Родине, народу, труду, науке и социализму, а потому воспитание граждан осуществляется в духе патриотизма, коллективизма и интернационализма.

Патриотическое воспитание китайских школьников – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у учащихся высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Уже в начальной школе детям прививают чувство патриотизма и уважение к традициям, знакомят с основными положениями Конституции и главными законами государства, изучают историю и культуру Китая. День ученика начинается с поднятия государственного флага и зарядки под патриотическую музыку. Правительство считает, что этот прием помогает замотивировать ученика на целый день интенсивного обучения, помогает создать нужную атмосферу в школе.

В учебных заведениях Китая часто применяется плакатное воздействие на учеников, но также огромное влияние оказывают обязательные уроки идейно-политического воспитания. Например, на уроке истории ученики и учитель, переодевшись в определенные костюмы, воссоздают события прошлого, чтобы лучше понять и прочувствовать подвиги своих предков. В старшей школе строгое внимание уделяется политологии, на уроках которой учитель объясняет необходимость правящей партии, ее основные направления, какой вклад она вносит и почему граждане должны почитать партию. Кроме того, для поднятия коллективного духа к труду в китайской школе используют производственную практику, т.е. учащиеся отправляются в различные мастерские, на фермы, где учатся сажать растения, ухаживать за скотом и т.д.

Китай – одно из немногих государств в мире, где начальная военная подготовка – обязательный предмет школьной программы, и вводится он с 9 лет. Позитивное значение такой подготовки – в воспитании дисциплины и коллективизма.

Патриотизм – это высшая мораль китайской молодежи, и школа использует все свои педагогические средства для ее формирования.

Е. Шпаковская

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В настоящее время остро ощущается необходимость внедрения в воспитательную деятельность лично ориентированного подхода, требующего формирования у учащихся не столько социально-типичного, сколько индивидуального начала.

Личностно ориентированный подход предполагает обеспечение пространства для свободного развития индивидуальных качеств каждого воспитанника. Классный руководитель должен осуществлять систематическую работу по обеспечению процесса становления и развития индивидуальности воспитанников через стимулирование и поддержку их интересов и увлечений, развитие творческих способностей.

В связи с этим закономерно возникает вопрос о том, насколько учителя, работающие в качестве классных руководителей, готовы к принятию личностно ориентированного подхода в воспитательной деятельности. Изучение и анализ научной литературы, мнений специалистов, планов воспитательной работы классных руководителей, ответов учителей и учащихся в ходе анкетирования позволили сделать следующие выводы:

- формулируя цели и задачи воспитательной работы, большинство классных руководителей не связывают их с развитием индивидуальности учащихся;
- среди форм работы преобладают традиционные фронтальные формы, обращенные к ученическому коллективу, а не к отдельным ученикам;
- раздел плана «Индивидуальная работа с учащимся» связан в основном с описанием действий, направленных на коррекцию поведения учащихся группы риска;
- многие классные руководители понимают необходимость развития индивидуальности учащихся, способностей и потенциала отдельного ребенка, но не всегда выбирают соответствующие формы, приемы и методы работы.

Анализ ответов учителей на вопросы анкеты показал, что проблема лично ориентированного подхода оценивается ими как значимая. Классные руководители при работе с классом осознают необходимость построения индивидуально ориентированной системы воспитания. Понимание этого не зависит от возраста и стажа педагогической деятельности учителя. Скорее это связано с личностными качествами педагога, его ценностями и внутренними установками.

Обобщение полученных данных позволило сделать вывод о том, что педагогическое сообщество в целом ориентировано на работу с отдельными учащимися, понимает необходимость помощи и поддержки школьников в процессе их становления, однако при этом классные руководители не чувствуют себя абсолютно готовыми к осуществлению лично ориентированного подхода в воспитательной деятельности.

Я. Шпилевская

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Проблема духовно-нравственного воспитания (целенаправленного процесса взаимодействия педагогов и воспитанников, направленного на формирование гармоничной личности, на развитие ее ценностно-смысловой сферы посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей) всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение.

Эта проблема актуальна еще и в связи с тем, что возрастает роль средств массовой информации в воспитании подрастающего поколения. Современные дети и подростки находятся в бесконтрольном информационном пространстве, не имеющем четких внешних и внутренних границ. На них воздействуют потоки информации из Интернета, телевидения, компьютерных игр, кино. И, как правило, именно СМИ нередко становятся доминирующими в процессе их развития и воспитания. С одной стороны, средства массовой информации оказывают помощь как в образовании, так и в воспитании, раскрывая новые горизонты знаний через трансляцию познавательных видеоматериалов, развивающих игр и т.д. С другой стороны, нельзя не отметить, что программы, фильмы, клипы становятся более жестокими и часто пропагандируют насилие, агрессию, вредные привычки. Изучить влияние СМИ на психику и мировоззрение ребенка – значит предупредить отклонения в его духовно-нравственном развитии.

Прослеживая негативную роль воздействия СМИ на подсознание детей и подростков, следовало бы обратить внимание на такую важную деталь, как подача материалов СМИ в виде готовых схем, шаблонов. В результате чего мозг ребенка любого возраста как бы отучается лишней раз думать. И такой ребенок бессознательно ждет, что ему будет преподнесена готовая информация без необходимости какого-либо ее анализа. Он становится ненужным как раз потому, что о том, как надо реагировать, школьнику подскажут сами СМИ. Так называемая массовая информация проходит через массовое сознание, выдавая в качестве продукта общественное мнение.

Одним из способов формирования у детей и подростков собственного отношения к тому, что они видят и слышат, является медиаобразование. Медиаграмотный учащийся сможет общаться с медиа критически и осознанно, сопротивляться манипуляциям; анализировать информацию, полученную из СМИ.

Таким образом, сегодня высветилась проблема формирования у детей и подростков культуры восприятия информации. Шквал информации – естественное явление современности, но не утонуть в нем, помочь подростку остаться собой, стать духовно-нравственной личностью – вот одна из важнейших задач педагога.

И. Шуравлёва

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ

Буллинг в школе – это систематическое, регулярно повторяющееся насилие, травля со стороны одного школьника или группы в отношении отдельного ученика, который не может себя защитить.

Школьный буллинг может быть как физическим (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др.), так и психологическим – насилие, наносящее психологическую травму путем словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание.

Для каждого педагога первостепенной задачей является предотвращение травли учениками своих сверстников, ведь последствия таких действий имеют крайне негативные результаты на формирование личности как для объекта такой травли, так и на подростков, пытающихся самоутвердиться за счет унижения своего сверстника.

Существуют определенные принципы работы, которым должен следовать каждый преподаватель:

1. Если что-то испортило репутацию ребенка, нужно приложить силы, чтобы поднять авторитет, показать его в выгодном свете.

2. Дать проявиться детям (особенно непопулярным) в коллективе, помочь увидеть другим их сильные стороны.

3. Не допускать при всем классе оценки и обсуждения личных качеств ребенка.

4. Объединять учащихся совместными мероприятиями: поездки, участие в школьных мероприятиях, часы общения, экскурсии, прогулки, игры в перемену.

5. Максимально включать весь класс в процесс работы, чтобы все оказались востребованными.

6. Нельзя сравнивать способности детей.

7. Проводить упражнения на совместную деятельность; учить давать отпор обидчикам, постоять за себя.

8. Организовывать дискуссии, игры-размышления, просмотр видеоматериалов и фильмов, демонстрирующих специфические проблемы молодежи (секс, наркотики, насилие), вести санитарно-просветительскую работу.

9. Рассказывать родителям о буллинге и позиции школы заранее, в начальных классах.

Таким образом, буллинг можно уменьшить, объединив усилия всех субъектов образовательного процесса, оказывая сопротивление и системно работая на всех уровнях.

ПСИХОЛОГИЯ

В. Амелянович

СКЛОННОСТЬ К ПРОКРАСТИНАЦИИ У УЧЕНИКОВ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ

Прокрастинация рассматривается в психологии как постоянное откладывание дел, которое негативно влияет на жизнь человека. Прокрастинации могут быть подвержены люди любых возрастов, но предметом нашего исследования является сравнение склонности к прокрастинации у людей с повышенной нагрузкой – учеников выпускных классов и студентов выпускных курсов.

Мы провели письменный опрос на эту тему среди 10 учеников и 10 студентов. На вопрос «Имеете ли Вы привычку откладывать дела на завтра?» 30 % учеников и 50 % студентов ответили «да, постоянно». Вариант «иногда бывает» выбрали 50 % учеников и 50 % студентов. Все делают вовремя 20 % учеников. Таким образом, все студенты и большинство учащихся склонны откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня. Пообещав себе что-то начать делать с понедельника, с нового месяца или нового года, 20 % студентов так и не приступают к выполнению намеченного, постоянно обманывая себя. Иногда не выполняют намеченное 80 % учеников и 80 % студентов. Все планы выполняют в намеченное время 20 % учеников. На вопрос «Сколько часов в день вы занимаетесь неприоритетными делами?» ответ «большинство времени» выбрали 10 % учеников. От четырех до шести часов занимаются неважными делами 30 % учеников и 50 % студентов. Два-три часа уделяют отвлеченным делам 60 % учеников и 50 % студентов. На вопрос «Сколько раз в день вы заходите в социальные сети?» – ответ «несчетное количество раз» выбрали 30 % учеников и 40 % студентов. «Десять – двадцать раз стабильно» – 50 % учеников и 30 % студентов. «Несколько раз» – 20 % учеников и 30 % студентов. Каждый день школьники и студенты играют в компьютерные игры. При этом 1 ученик проводит за игрой ежедневно более трех часов. 40 % учеников играют по три часа в день. «Не более двух часов» – 50 % учеников и 100 % студентов. В качестве наиболее распространенных отвлекающих факторов у учеников названы: нахождение в социальных сетях, чтение интернет-ресурсов, прослушивание музыки, прогулки на улице. У студентов такими факторами являются нахождение в социальных сетях, общение с другими людьми, хобби, просмотр сериалов, фильмов, передач. Состояние прокрастинации ученики связывают со следующими причинами: страх неудачи, перфекционизм, незаинтересованность в приоритетном деле, отсутствие самоорганизованности, незнание с чего начать. Причины откладывания важных дел на неопределенный срок, по мнению студентов, – это перфекционизм, отсутствие самоорганизованности, тревожные состояния,

незнание с чего начать, незаинтересованность в приоритетном деле. Из этого следует, что к постоянному откладыванию дел больше склонны студенты. В среднем обе категории уделяют примерно одинаковое время на отвлеченные дела и нахождение в социальных сетях.

3. Бабарика

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ФРАЗ

Юмор – один из позднейших по времени формирования видов комического, сочетающий насмешку и сочувствие, внешне комическую трактовку и внутреннюю причастность к тому, что представляется смешным.

Изучение литературы по проблеме понимания юмористических фраз показало, что уяснение юмористических фраз – сложный процесс, который заключается в понимании комического, умении видеть и показывать смешное, а также снисходительно-насмешливое отношение к чему-нибудь; на понимание юмористических фраз, возможно, влияет зависимость от когнитивного стиля личности. Гипотеза была проверена в эксперименте, который состоял из двух этапов. Цель эксперимента состояла в том, чтобы определить, на каком языке студенты с разными когнитивными стилями понимают юмористические фразы лучше.

В эксперименте приняли участие 6 студентов 4 курса МГЛУ. У всех испытуемых первым иностранным языком является английский. На первом этапе студенты выполняли тест «Скрытые фигуры», задачей которого являлось умение вычленять простую фигуру из более сложной в целях выявления когнитивного стиля «полезависимость» – «полenezависимость». На втором этапе испытуемым были зачитаны 20 юмористических фраз на русском и английском языках. После каждой юмористической фразы испытуемым необходимо было объяснить, как они понимают данную фразу, и оценить ее по шкале: а) смешно; б) очень смешно; в) не смешно.

Анализ результата теста «Скрытые фигуры» показал, что трое участников эксперимента являются полenezависимыми, а трое – полезависимыми. Анализ результатов второго этапа показал, что у полenezависимых понимание юмористических фраз на родном и иностранном языках не вызвало особых трудностей ни в затратах времени, ни в понимании данной шутки, так как уровень владения языками у них достаточно высок. Те испытуемые, которые затратили больше времени на понимание юмористических фраз на русском и английском языках были полезависимыми и столкнулись с определенными трудностями, обусловленными тем, что юмористические фразы содержали незнакомые слова.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что наша гипотеза нашла частичное подтверждение: полenezависимые испытуемые понимают юмор лучше, чем полезависимые, как на родном, так и на иностранном языке.

В. Вайдер

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ И СМЫСЛОВАЯ АНТИЦИПАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Антиципация, то есть, прогноз того, что будет сказано в сообщении, – один из факторов восприятия речи. Как показывает анализ психологических исследований, в процессе восприятия связной речи реципиент пытается заранее предугадать как смысловое развитие сообщения, так и его лексико-грамматические особенности, благодаря чему сам процесс декодирования новой информации может значительно облегчаться.

Учитывая важную роль антиципации в восприятии речевых сообщений, представляется актуальным определить, какую роль данный процесс играет в процессе восприятия иноязычной речи: является ли он таким же значимым фактором, как и в процессе восприятия родной речи? Таким образом, в нашем исследовании была поставлена цель изучить влияние антиципации на восприятие речевых сообщений, а также возможную взаимосвязь между уровнем развития антиципации и успешностью восприятия иноязычных речевых сообщений.

На основе анализа литературы мы выделили два вида антиципации: лексико-грамматическую и смысловую. На наш взгляд, к лексико-грамматической антиципации целесообразно отнести прогнозирование реципиентом лексико-грамматических особенностей воспринимаемого сообщения, в то время как к смысловой антиципации следует отнести прогноз дальнейшего смыслового развития сообщения.

В исследовании приняли участие 6 человек, все студенты 4 курса факультета английского языка МГЛУ, которым для восприятия были предложены два англоязычных текста. Для изучения особенностей лексико-грамматической антиципации предлагался текст с пропущенными лексическими единицами; студенты должны были угадать как само слово, так и его грамматическую форму. Для изучения смысловой антиципации предлагался текст, в котором были опущены целые смысловые «куски», испытуемые же должны были предложить свой вариант развития событий.

Результаты исследования не позволили выявить взаимосвязь смысловой антиципации и успешности речевого понимания. Испытуемые в данной группе вместо смысловой антиципации скорее использовали фантазирование, не связанное с содержанием текста, которое лишь отдаляло их от адекватного понимания смысла текста. В то же время адекватная лексико-грамматическая антиципация использовалась испытуемыми чаще, что было во многом обусловлено уровнем владения иностранным языком: студенты, характеризовавшиеся более высоким уровнем, лучше справились с данным заданием и в целом лучше поняли предложенный текст. Можно сделать вывод, что именно хорошее владение лексикой и грамматическими конструкциями позволяет студентам осуществлять данный вид антиципации.

**ВЛИЯНИЕ ПОПУЛЯРНЫХ ОЦЕНОК
НА СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА**

В современном мире существует немало общепринятых стандартов. Многие из них помогают нам определить, как правильно вести себя или, например, как одеваться, хотя некоторые люди игнорируют эти стандарты. Принимая решение прочесть книгу или купить картину, кто-то решит довериться известности автора или художника, а кто-то прислушается к своему внутреннему голосу.

В своем исследовании мы попытались выяснить, насколько мнение белорусских студентов зависит от мнения большинства. В исследовании приняли участие две группы испытуемых, каждая из которых включала 5 женщин и 5 мужчин. Первую группу составили студенты МГЛУ, а вторую – студенты других университетов. Средний возраст испытуемых – 20 лет.

Испытуемым предлагалось выполнить два типа заданий. В первом задании нужно было оценить (по десятибалльной шкале) картины абстрактной живописи, причем в половине случаев была указана цена данной картины, а также средний рейтинг критиков. Во втором задании нужно было прочитать рассказы на английском языке. Имена авторов указаны не были, однако в конце каждого рассказа стоял читательский рейтинг; испытуемым предлагалось поставить свою оценку.

Как показали результаты эксперимента, выставленные испытуемыми оценки достаточно сильно отличались от заданного рейтинга: так, если заданный рейтинг произведения характеризовался высокими баллами, испытуемые чаще всего выставляли этому произведению низкий балл (и наоборот). Интересно отметить, что в группе студентов МГЛУ мужской и женский рейтинги совпадали реже, чем во второй группе. Также в первой группе женские оценки, как правило, были более высокими, чем мужские, в то время как во второй наблюдалась прямо противоположная картина. В целом, если посмотреть на все выставленные оценки, в первой группе они были более низкими.

Как выяснилось в ходе дополнительной беседы, при оценивании картин и рассказов испытуемые в обеих группах в первую очередь полагались на свое личное впечатление, а не на заданный рейтинг, что особенно заметно в отчетах участников второй группы. В свою очередь, студенты МГЛУ при оценивании картин обращали большее внимание на художественный замысел, а при оценке рассказов пытались понять основную идею автора. По словам самих студентов, на рейтинг они внимания не обращали.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что современные белорусские студенты не боятся выразить свое личное мнение и не всегда согласны с общепринятыми оценками и стандартами.

Д. Виолентий

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ИЗ РАЗНЫХ СТРАН

Для осуществления профессиональной деятельности учителя большое значение имеет социальная перцепция. Она представляет собой процесс, который возникает при взаимоотношении людей друг с другом и включает восприятие, изучение, понимание и оценку людьми социальных объектов. Процесс социальной перцепции является сложной и разветвленной системой формирования в сознании человека образов общественных объектов в результате таких методов постижения людьми друг друга, как восприятие, познание, понимание и изучение.

Для изучения того, как воспринимают себя и своих учеников белорусские и швейцарские педагоги в системе межличностного взаимодействия, нами было организовано эмпирическое исследование. Возраст респондентов в группе белорусских педагогов составляет от 22 до 34 лет. Возраст респондентов в группе швейцарских педагогов составляет от 25 до 34 лет. Все педагоги гуманитарной специализации – лингвисты и историки.

В исследовании применялись методики: тест-опросник Т. Лири и 20 высказываний на тему «Каков мой ученик». В профиле межличностных отношений белорусских педагогов выделяется один пик, соответствующий стилю *сотрудничая – конвенционный*. Иными словами, белорусские педагоги отличаются компромиссным поведением, несдержанностью в изливаниях своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства. При этом они искренни, непосредственны, прямолинейны, настойчивы в достижении цели.

В профиле межличностных отношений швейцарских педагогов ведущими являются факторы *сотрудничая – конвенционный* и *независимый*. Так же, как и белорусские, швейцарские педагоги отличаются компромиссным поведением, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства. При этом они искренни, непосредственны, прямолинейны, настойчивы в достижении цели.

В восприятии ученика педагогами независимо от страны проживания доминируют категории «воспитанность», «общительность», «волевые качества». Белорусские педагоги выделяют открытость и доверчивость, а также интересы своих учеников. Швейцарские учителя акцентируют энергичность и любознательность учащихся.

Таким образом, в социальной перцепции молодых белорусских и швейцарских педагогов больше сходств, чем различий. Значит, в профессиональном плане им легче найти общий язык друг с другом.

РОЛЬ КЛЮЧЕВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПОНИМАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

При изучении иностранного языка человеку необходимы все речевые процессы, каждый из которых вносит свой особый вклад в успешность речевой деятельности на этом языке. Однако, как показывают наблюдения, именно восприятие устной речи (аудирование) вызывает особые трудности у студентов. В ряде психологических источников отмечается, что понимание речевых сообщений в первую очередь предполагает адекватное декодирование ключевых элементов текста и установление связей между ними. В таком случае логично предположить, что студенты, способные выделить ключевые единицы и связи текста, смогут лучше справиться с пониманием всего текста.

Для выявления роли ключевой информации в понимании иноязычного текста нами был проведен эксперимент, в ходе которого 50 студентам 2 курса переводческого факультета МГЛУ было предложено однократно прослушать аудиотекст «Lear Year» (длительностью 2 мин.), выделив в нем наиболее значимые, по их мнению, лексические единицы. При помощи двух преподавателей МГЛУ нами был определен оптимум ключевой лексической информации в объеме 11 слов. Для половины испытуемых был установлен лимит выделения ключевых слов (им разрешалось выделить не более 11 слов), в то время как остальным таким дополнительных условий поставлено не было.

Результаты эксперимента подтвердили высказанную изначально гипотезу: адекватное выделение ключевой лексической информации сопровождается более точным пониманием смысла всего текста; менее качественное понимание текста сопровождается большим числом ошибок в определении ключевой информации и даже наличием собственных привнесений, отсутствующих в оригинальном тексте. Также было установлено, что установление лимита ключевых единиц не оказало существенного влияния на успешность понимания текста, а для многих испытуемых даже спровоцировало ухудшение выделения ключевой информации, из-за чего большинство членов группы с установленным лимитом не смогли выделить более 8 ключевых единиц, а у отдельных испытуемых эта цифра составила всего 4 единицы (во второй группе среднее количество выделенных ключевых единиц составило 10).

Как показал эксперимент, выделение ключевых единиц носит индивидуальный характер и во временном плане: у некоторых это происходило во время логических пауз, а у других – непрерывно. В частности, 64 % испытуемых начали выделять ключевые единицы уже в течение первых 14 сек. звучания сообщения; остальные – лишь после 20 сек. прослушивания, что, вероятно, обусловлено сложностями в понимании контекста и, как следствие, неспособностью оперативно распознать ключевые единицы.

Е. Гирич

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СВОИХ СПОСОБНОСТЯХ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время система образования стремительно меняется. В белорусских школах обратили внимание на условия для развития оценочных способностей у детей младшего школьного возраста, чтобы в последующем формировать их самостоятельность, что является основой умения учиться. Изучение иностранного языка вносит важный вклад в развитие познавательных способностей учащихся начальных классов. Данное исследование позволяет понять, что думают сами дети о своих способностях к изучению иностранного языка.

В работе была использована методика «Неоконченные предложения» М. Ньютона – А. Б. Орлова. Мы модифицировали эту методику таким образом, чтобы она выявляла представления младших школьников о своих способностях и возможностях изучения и применения английского языка. Например, нужно было закончить следующие предложения: 1. *Я думаю, что на английском языке я способен (способна)...*; 2. *Я считаю, что на английском языке я не способен (не способна)...*; 3. *Способности к английскому языку мне помогают...*; 4. *Способности к английскому языку мне мешают...* Методика состоит из 25 незаконченных предложений. Испытуемыми были учащиеся 3 класса гимназии № 75 г. Минска в количестве 25 человек (11 мальчиков и 14 девочек).

Ответы младших школьников были проанализированы и объединены по содержанию в 6 групп: успешная учеба, коммуникация, внеучебные интересы, учебный процесс, саморазвитие и другое.

На первом месте у младших школьников стоит учеба. Например, продолжая предложение *Я думаю, что на английском языке я способен(а)...*, 6 третьеклассников дали ответ *учиться*, 5 – *быть хорошим учеником*. Младшие школьники связывают свои способности к английскому языку с успешным выполнением конкретных видов учебных заданий. Например, 11 учащихся отмечают вклад своих способностей в правильность выполнения самостоятельных заданий, 9 человек – домашних заданий и 4 человека – в правильное написание диктанта.

На втором месте, по мнению младших школьников, находится вклад способностей к изучению иностранного языка в коммуникацию. Они считают, что способности к английскому языку им помогают разговаривать (6), путешествовать по миру и ориентироваться в других странах (4).

Третье место занимает группа «другое». Она включает в себя варианты, когда вопросы были оставлены без ответа или дан нерелевантный ответ. Так, некорректный ответ был замечен в предложении *Способности к английскому языку мне мешают...*, ответ – *одноклассники*.

Таким образом, можно проследить понимание младшими школьниками вклада способностей в успех учебной деятельности в целом, а также отдельных видов занятий и коммуникативную составляющую способностей к иностранному языку.

М. Желтко

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ ИМПУЛЬСИВНОСТЬ/РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Когнитивный стиль (стиль мышления) – индивидуальная характеристика того, как человек воспринимает и запоминает информацию. Всего в психологии выделяется около 15 когнитивных стилей. В своем исследовании мы обратили внимание на такой стиль, как «импульсивность/рефлексивность», предположив его значительную роль в изучении иностранных языков, в частности, в процессе говорения. На наш взгляд, подобные индивидуальные особенности студента могут существенно повлиять на лексико-грамматические и даже некоторые невербальные особенности продуктивной речевой деятельности.

Таким образом, цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между когнитивным стилем «импульсивность/рефлексивность» и успешностью продуктивной речевой деятельности на иностранном языке. В исследовании приняли участие 28 испытуемых, все студенты 4 и 5 курсов МГЛУ и БГУ, специальность которых была связана с изучением иностранных языков.

Для выявления импульсивности/рефлексивности использовался опросник В. А. Лосенкова, а для оценки успешности продуктивной речевой деятельности студентам предлагалось ответить на ряд проблемных вопросов на английском языке. В последнем случае учитывалось: количество грамматических ошибок, клишированность либо оригинальность, оптимальность решения, сложность употребленной лексики, количество пауз, длительность ответа.

У 57 % испытуемых было выявлено преобладание рефлексивности (у 43 % – импульсивности). После соотнесения когнитивно-стилевых особенностей испытуемых с успешностью выполнения речевых заданий выяснилось, что студенты с доминированием рефлексивного когнитивного стиля лучше справляются с продуктивными речевыми заданиями в плане допущенных ошибок и длительности продуцируемых высказываний, в то же время их речь характеризуется большим количеством пауз. Параметры оригинальности и сложности у двух групп были дифференцированы лишь незначительно. Оптимальность аргументации оказалась достаточно высокой у всех испытуемых.

Таким образом, учитывая взаимосвязь между выраженностью когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» и отдельными критериями успешной продуктивной речевой деятельности, можно сделать вывод о том, что гипотеза частично подтверждена, а успешное общение на иностранном языке во многом зависит от выраженности у студента данного когнитивного стиля.

На наш взгляд, полученные результаты позволяют приблизиться к лучшему пониманию индивидуальных характеристик, обуславливающих успешность продуктивной речевой деятельности при изучении иностранных языков.

Е. Кадолка

СПЕЦИФИКА АБСТРАГИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Способность разговаривать на разных языках не только обогащает внутренний мир человека, но и развивает память, мышление. Именно эти познавательные процессы, согласно многим исследованиям ученых, влияют на академическую успеваемость студентов.

Поскольку язык представляет собой систему, построенную в результате высокого уровня абстрагирования, нами была выдвинута гипотеза о том, что эффективность абстрагирования на иностранном языке напрямую связана с уровнем владения этим языком. Для проверки данной гипотезы был проведен эксперимент, состоящий из 2 этапов. На первом этапе испытуемому предъявлялись 4 блока лексических единиц на русском языке, на втором этапе – 4 блока слов на испанском языке. Как на родном, так и на иностранном языке блоки слов имели следующую структуру: первый блок состоял из 6 наборов по 4 слова, второй – из 6 наборов по 5 слов, третий – из 6 наборов по 6 слов, четвертый – из 6 наборов по 7 слов. В каждом наборе одно слово являлось лишним. Итого 24 лишние слова на русском языке и 24 – на испанском.

Экспериментальная установка заключалась в воспроизведении лишнего, с точки зрения испытуемого, слова после прослушивания им каждого набора слов. Варианты ответов фиксировались на диктофоне. Между первым и вторым этапами исследования испытуемым давалось 15 минут перерыва. Опыт проводился в аудитории с каждым из участников эксперимента в индивидуальном порядке. Всего в исследовании приняли участие 5 студентов 4 курса факультета романских языков МГЛУ.

В ходе эксперимента выявлены следующие закономерности:

1. Чем выше у студента балл по испанскому языку, тем меньше ошибок в выборе слова он допускал, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

2. Если испытуемому было не известно одно из слов в наборе на иностранном языке, то он предпочитал выбрать именно его. За счет этого увеличивалась скорость реакции, но не качество результата.

3. Большую сложность представили наборы из 5 слов (блок 2) как на родном, так и на иностранном языке. Это объясняется тем, что среднестатистическому человеку труднее удержать такое количество слов в памяти. Однако при воспроизведении слов из 3-го и 4-го блоков показатели улучшились, так как испытуемые уже не старались запоминать слова, а сразу объединяли их в тематические группы. Поскольку слов становилось больше, увеличивалось время на проведение операции «абстрагирование» и она проходила успешнее.

**ДИНАМИКА РЕАКЦИЙ
НА РАЗНОЯЗЫЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ СТИМУЛЫ
КАК ОТРАЖЕНИЕ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ**

Согласно теории аффективного фильтра, выдвинутой американским психолингвистом Стивеном Крашеном, способность изучающего к усвоению языка может быть ограничена под влиянием таких аффективных факторов, как мотивация, личное отношение к процессу усвоения нового предмета, тревожность и уверенность в себе.

Цель данного исследования состояла в том, чтобы установить, насколько сильно уровень личностной тревожности индивида влияет на успешность овладения иностранными языками. В исследовании тестированию подвергались не только психологические, но и физиологические аспекты проявления тревожности. Использовалась методика выявления физиологического уровня тревожности при помощи пульсоксиметра, а также авторская методика, разработанная в рамках данного исследования. Испытуемым в количестве 23 человек (12 юношей и 11 девушек) было предложено задание, которое включало тридцать пар слов на русском и тридцать пар на английском языке, среди которых одно слово эмоциональное, а второе неэмоциональное. Все слова предоставлялись испытуемому поочередно на слайдах. Пары слов на русском языке совпадают по значению с парами слов на английском. Участник должен был назвать наиболее эмоциональное для него слово, что экспериментатор фиксировал на бланке. Второй этап эксперимента вначале включал воспроизведение испытуемым эмоциональных для него слов, а затем тех, которые ему удалось запомнить среди неэмоциональных. Все ответы фиксировались экспериментатором на бланке. Данный эксперимент дополнялся использованием пульсоксиметра, фиксировавшим каждые 10 секунд показатель пульса испытуемого. Для выявления уровня личностной и ситуативной тревожности использован тест Спилбергера – Ханина. Все собранные данные были подвергнуты психологическому анализу.

Данное исследование выявило наличие взаимосвязи между количеством воспроизведенных слов, уровнем тревожности и частотой пульса, а именно: чем большее количество слов воспроизводит испытуемый, тем выше показатели его личностной тревожности и тем выше показатели пульса. Эта взаимосвязь выявлена не во всех случаях и может считаться только тенденцией.

Тревожность может как побуждать к активности, так и истощать энергетический потенциал личности, что отражается в ощущении беспомощности, снижении уверенности в себе. Поэтому в дальнейшем можно попытаться разработать методику, которая бы позволила снизить уровень тревожности без оказания влияния на успешность усвоения иностранных языков.

А. Колоскова

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Внимание – это сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее значение для человека. Внимание обладает такими свойствами, как устойчивость и переключаемость. Показателем устойчивости внимания является высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени.

Объектом данного исследования стало внимание школьников младших классов и его влияние на усвоение ими иностранного языка. Изначально выдвигались две гипотезы: усталость учащихся, накапливающаяся в течение учебного дня, накладывает отпечаток на устойчивость внимания; устойчивость внимания влияет на успешность усвоения иностранного языка

В процессе исследования учитывались возрастные особенности испытуемых. Дело в том, что у школьников младших классов преобладает непроизвольное внимание, слаба способность к волевому управлению вниманием, мал объем внимания.

В рамках исследования было установлено, что продуктивность внимания на протяжении учебного дня варьировалась следующим образом: 50 % тестируемых продемонстрировали неизменные показатели, у остальных 50 % наблюдалось снижение продуктивности к концу учебного дня. В то же время показатели устойчивости внимания у 50 % тестируемых снижались в 1,07–1,8 раз, у 25 % тестируемых оставались неизменными, у остальных 25 % наблюдалось увеличение устойчивости внимания в 1,38–1,5 раза к концу учебного дня. Таким образом, первая гипотеза подтвердилась лишь частично.

При сопоставлении этих результатов со средним баллом по иностранному языку можно сделать следующие выводы: учащиеся, у которых показатели устойчивости внимания увеличивались к концу учебного дня, имели самые высокие оценки по дисциплине; испытуемые с неизменными показателями либо с незначительным снижением продуктивности и устойчивости внимания имели также высокий средний балл по предмету, но ниже вышеупомянутых; существенное снижение показателей внимания соответствовало самому низкому среднему баллу в группе испытуемых. Таким образом, исследование подтвердило гипотезу о том, что устойчивость внимания оказывает влияние на успешность усвоения иностранного языка.

Следовательно, можно сделать вывод, что на качество усвоения материала влияет устойчивость внимания. А на устойчивость внимания, в свою очередь, накладывает отпечаток усталость учащихся. Данные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы для школьников младших классов. Для получения более полной картины с учетом всех возрастных особенностей внимания целесообразным будет проведение аналогичного исследования школьников средних и старших классов.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ценностная сфера личности является весьма разнородной и содержит образования разного уровня сложности (ценности, ценностные ориентации, ценностное сознание). Ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для него (С. Л. Рубинштейн), понимаются как предельные нормативные основания поведения или сознания (Н. С. Розов). Сущность ценностей состоит в их значимости, а не их фактичности (Г. Риккерт), они обладают содержанием и значением для членов какой-либо социальной группы (Ф. Знанецкий, У. Томас), это универсалии смысла, присущие большинству членов общества (В. Франкл). Ценности характеризуются двумя свойствами – *значением* как совокупностью общественно значимых свойств, функций предмета или идей и *личностным смыслом* (Б. С. Братусь, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Сержантов), субъективная значимость должна сопровождаться принятием ответственности за их реализацию (В. Франкл).

Различают материальные, культурные, социальные, нравственные и другие ценности. Главное внимание уделяется социальным ценностям – таким жизненным идеалам и целям, к которым следует стремиться индивиду и достигать их. В разных обществах они могут быть различными (патриотизм, богатство, власть, образование, духовность, здоровье и пр.). Если сама ценность характеризует полюс объекта отношений, то ценностная ориентация – позицию субъекта (Д. И. Фельдштейн), определяя широкую мотивацию его поведения, которая составляет смысл жизни (Д. А. Леонтьев).

Для изучения социальных ценностей старшеклассников были отобраны 30 чел. (учащиеся 16–17 лет, 11-е классы гимназии № 30 г. Минска, 13 девушек и 17 юношей), использовался опросник «Ранжирование системы ценностей» (Ш. Шварц). Нужно было дать ответ на вопрос: «Какие ценности важны как основные принципы моей жизни и какие – менее важны для меня».

Основными ценностями в старшем школьном возрасте выступают защита семьи, национальная безопасность, сохранение своего публичного образа (защита своего «лица»). Для *юношей* наиболее ценными нормативными идеалами являются власть (41 %) и безопасность (23 %), противоречащими выступают традиции (23 %) и универсализм (18 %), индивидуальными – достижения (23 %). У *девушек* нормативными идеалами считаются те же, что и у юношей – безопасность (46 %) и власть (30 %), противоречащими выступают самостоятельность (38 %) и традиции (30 %), индивидуальными – самостоятельность (46 %), где противоречащими оказались достижения (30 %).

В соответствии с принятыми ценностями выстраивается поведение старшеклассников и их взаимоотношения с окружающим миром, определяются личное будущее и жизненные перспективы. Выявление структуры, состояния и динамики ценностей становится особо значимым на сегодняшний день у подрастающего поколения.

Е. Маклецова

ВОСПРИЯТИЕ СИМВОЛОВ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ У НЕ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Актуальность изучаемой проблемы состоит в том, что популярность изучения иностранных языков растет в геометрической прогрессии с каждым годом и самым популярным среди них является китайский язык. Китайская цивилизация, этнос и язык всегда представляли собой огромный интерес для других народов (А. А. Потебня, Н. А. Спешнев). Китайская письменность продолжает оставаться смысловым письмом, письменностью идеографического типа. Рассматривать субъекта нужно в его социальных объективациях, где субъективное содержание объективируется в самих произведениях человеческой культуры (Г. Г. Шпет).

Иероглифическая письменность китайского языка обладает рядом специфических особенностей, которые делают ее чрезвычайно сложной для овладения. Чем древнее знаки китайской письменности, тем более они изобразительны, т.е. включают достаточно зримую информацию. Каждый иероглиф – это обозначение смысла какого-либо перцептивного образа с помощью одной картинки (М. В. Рубец). Процесс восприятия символов иероглифической письменности и эффективность их запоминания неразрывно связаны с возникновением ассоциаций. Они понимаются как возникающая в мозгу человека спонтанная связь между объектами и явлениями действительности, воспоминаниями и воображаемыми образами.

Посредством предъявления символов китайской письменности в качестве стимула проводился направленный ассоциативный эксперимент, схема которого выбрана на основе классической методики свободных ассоциаций Кента-Розанова (G. H. Kent, A. J. Rozanoff). В качестве испытуемых принимали участие 23 студента 1-го курса Витебского государственного технологического университета, им были предложены 10 символов китайской письменности разной сложности. В течение 10 минут необходимо было подобрать по три ассоциации определенного грамматического класса (существительного) к каждому из иероглифов.

Выявлено, что символы китайской письменности, благодаря сложности своей структуры и образности изображения, воспринимаются как целостные образы, картинки, а не как символы конкретной письменности. Значение самого иероглифа, закладываемое древними китайцами в его форму, лишь изредка находит совпадение с ассоциативным рядом, возникшим в голове у не носителя языка. К примеру, идеограф (смысловой компонент сложных иероглифов) ‘shui’, имеющий в китайском языке значение «вода», у большинства испытуемых вызвал ассоциацию с насекомым, благодаря своей форме. В то время как носитель языка, еще не изучавший письменность, на заложенном в его сознании понятийном уровне будет воспринимать этот иероглиф только как вода и ничто другое. Восприятие студентами иероглифов связано с визуализацией стимулов, обусловлено их когнитивными способностями и богатством воображения, глубиной знаний и опытом учебных действий в этом направлении.

Т. Мартинович

**СТРАТЕГИИ ГРУППИРОВКИ
В ЗАПОМИНАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ
(на примере испанского языка)**

Для того, чтобы процесс овладения иностранным языком шел легко и уверенно, необходимо пользоваться эффективными стратегиями. В исследовании была избрана экспериментальная методика Лобанова-Судник, предназначенная для изучения стратегий группировки материала. Эта методика была переведена на иностранный язык (испанский). Сама методика представляет собой список из 18 понятий, каждое из которых может быть одновременно частью одной из двух возможных триад: триады видовых понятий и триады ассоциаций. Были студенты 3 курса в количестве 10 человек (2 юноши и 8 девушек).

Суть исследования заключалась в следующем: зачитывался список из 18 слов, студенты внимательно их слушали и старались запомнить. По окончании диктовки давалось 10 секунд на отдых. Затем студенты должны были воспроизвести эти слова письменно, объединяя их по три удобным способом. Порядок троек и слов в триадах – произвольный. На запись отводилось 2 минуты. Было проведено 5 одинаковых серий. Это значит, что список слов был прочитан 5 раз. В каждой новой серии можно было менять или сохранять тройки слов, а слова объединять на основе ассоциаций или по понятийному признаку. Испытуемыми были 10 студентов 3 курса факультета испанского языка (8 девушек и 2 юноши).

При работе с материалом на испанском языке каждый студент к концу эксперимента воспроизвел не менее трех триад. Больше всего троек слов студенты записали в четвертой, предпоследней серии эксперимента. Студенты чаще пользовались ассоциативным способом, чем понятийным. Также мы заметили, что они каждый раз записывали разные тройки. В итоге, сумма всех троек, записанных группой студентов, равна 36, а дублированных троек – 16.

При этом мы сравнили успеваемость студентов по иностранному языку. Особо значительных различий не наблюдалось, так как примерный балл успеваемости по иностранному языку составлял 7 или 8. Однако более успешные студенты (со средним баллом 8) в двух последних сериях запомнили больше слов и составили больше троек слов, объединив их как ассоциативным, так и понятийным способом.

Таким образом, не конкретный способ группировки слов, а наличие адекватной стратегии связано с более успешным усвоением испанского языка.

Ю. Михнюк

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА,
СОПРОВОЖДАЕМОГО ОБРАЗНОЙ СТИМУЛЯЦИЕЙ**

Каждый человек по-своему воспринимает и запоминает особенности окружающего мира: кто-то лучше запоминает схемы и таблицы, а кто-то

лучше воспринимают тактильную или вкусовую информацию. Так или иначе, и восприятие, и память во многом соприкасаются с образами. Логично возникает вопрос: какую роль образы играют в процессе восприятия речи; настолько ли это важный фактор данного процесса?

В своем исследовании мы попытались выяснить, действительно ли образная стимуляция помогает лучше понять и запомнить определенную информацию. Для этого нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 40 человек, обучающихся в 11-х классах СШ № 3 г. Березы, где они изучают английский язык в качестве профильного предмета. Им предлагалось прослушать англоязычный аудиотекст «Одуванчиковое вино» (представляющий собой эпизод из книги Рея Брэдбери). Все испытуемые были разделены на две группы. Участники первой группы слушали текст два раза и после каждого прослушивания должны были изложить его содержание. Участники второй группы также слушали данный текст дважды и после каждого прослушивания излагали его содержание, однако в ходе прослушивания им параллельно демонстрировались картинки, на которых были изображены основные смысловые единицы текста. Для устранения побочных эффектов восприятия информации каждому участнику эксперимента были предоставлены наушники.

Как показал анализ полученных данных, после двух прослушиваний первая группа смогла воспроизвести в среднем 50 % информации, чаще всего упуская второстепенные детали, что, хоть и не влияло на раскрытие смысла текста, однако явно сужало понимание авторского смысла. В то же время пересказы второй группы оказались заметно полнее за счет дополнительной образной стимуляции. На наш взгляд, это связано с тем, что образы играют в данном случае хоть и вспомогательную, однако достаточно важную роль, ориентируя учеников на вычленение в информационном потоке определенных смысловых единиц. Уже после первого прослушивания члены второй группы смогли воспроизвести большинство действий и дополнить их рядом деталей, в то время как после второго прослушивания их понимание было существенно расширено за счет дополнительных смысловых единиц: в частности, в их пересказах присутствовали описания действующих лиц и предметов, упомянутых в записи, которых практически не наблюдалось у участников первой группы.

Таким образом, можно сделать вывод, что образная стимуляция существенно влияет на восприятие иноязычной речи, помогая людям лучше понять как общий смысл сообщения, так и дополнительную информацию.

Д. Назарова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Синдром эмоционального выгорания представляет собой состояние эмоционального, психического и психофизического истощения, обусловленное условиями профессиональной деятельности. Феномен выгорания носит деструктивный характер и негативно влияет как на профессиональную деятельность, так и на личность человека. Структурно феномен выгорания состоит из эмоционального истощения, деперсонализации и редукции про-

фессиональных достижений. Каждый компонент синдрома может проявляться через комплекс симптомов: эмоциональных, поведенческих, соматических, когнитивных и мотивационных.

В юношеском возрасте риск эмоционального выгорания возрастает. С целью выявить степень эмоционального выгорания студентов языкового вуза было проведено исследование, в котором приняли участие 10 студентов 5 курса Минского государственного лингвистического университета.

В качестве методик исследования использовались: опросник «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новак, предназначенный для диагностики первых симптомов синдрома; опросник К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, который позволяет определить степень выраженности синдрома по трем шкалам; опросник А. А. Рукавишникова, нацеленный на интегральную диагностику синдрома, включающую различные подструктуры личности; опросник В. В. Бойко, позволяющий оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе.

Результаты диагностики по методике В. Каппони и Т. Новак свидетельствуют о том, что 40 % испытуемых обладают средним уровнем развития синдрома, 50 % – высоким, у 10 % опрошенных синдром на данный момент отсутствует. Диагностика эмоционального выгорания по методике К. Маслач, С. Джексона показала, что 10 % испытуемых имеют низкий уровень эмоционального истощения, 40 % – средний, 50 % – высокий. По фазе деперсонализации низкий уровень имеют 10 % испытуемых, средний – 20 %, высокий – 70 %. Редукция профессионализма у 40 % испытуемых находится на среднем уровне, у 20 % – на низком, у остальных 40 % – на высоком. Суммарный подсчет по трем шкалам опросника А. А. Рукавишникова позволил высчитать индекс эмоционального выгорания испытуемых (20 % находятся в зоне среднего показателя, 40 % обладают высоким значением выгорания, 40 % – крайне высокой степень проявления синдрома). Исходя из анализа данных по опроснику В. В. Бойко, у 20 % испытуемых фаза «напряжение» находится в стадии формирования, у 80 % она уже сформирована. У 60 % симптом зажатости в клетку является доминирующим. Фаза «резистенции» у 50 % является сформированной, у 40 % – в стадии формирования, у 10 % – несформированной. Симптом расширения сферы экономии эмоций у 70 % респондентов является доминирующим. Фаза «истощения» у 70 % испытуемых сформировалась, у 10 % – не сформировалась, у 20 % – является складывающейся. Симптом эмоционального дефицита у 40 % испытуемых является доминирующим.

Л. Павлова

МНЕМОНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ЗАПОМИНАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО МАТЕРИАЛА

Целью нашего исследования является изучение условий эффективного применения мнемонических средств в запоминании иноязычного материала. Была выдвинута гипотеза, что использование мнемонических средств повышает эффективность запоминания иноязычного материала у тех испы-

туемых, которые имеют высокий уровень владения иностранным языком. Для проверки данной гипотезы был проведен эксперимент, состоящий из четырех этапов, каждый из которых включает в себя 8 серий. Перед проведением эксперимента был осуществлен подбор экспериментального материала. Он представлял собой 320 слов на русском языке (160 частотных и 160 низкочастотных) и 320 слов на французском языке (160 частотных и 160 низкочастотных). Каждая серия включает в себя 20 слов, которые участник эксперимента запоминает и воспроизводит вслух в удобном порядке. На первом этапе исследования испытуемым необходимо было запоминать как можно больше слов без использования мнемонических приемов с интервалом в 2 секунды. На втором, третьем и четвертом этапах им необходимо было запоминать как можно больше слов с опорой на образы. Длина интервала между словами на втором этапе эксперимента составила 4 секунды, на третьем – 3 и на четвертом – 2 секунды. Результаты испытуемых фиксировались на диктофон. Предполагалось, что на русском языке участники эксперимента будут успевать формировать образы с интервалом в 2 секунды, а на французском – в зависимости от уровня владения языком.

В ходе эксперимента выявлены следующие закономерности: на первом этапе эксперимента без использования мнемоники испытуемые не успевали запоминать все предъявленные им слова. На последующих этапах с использованием мнемоники испытуемым хватило 4-х и 3-х секунд, чтобы запоминать слова, опираясь на образы, а 2-х секунд было явно недостаточно для генерирования образов на иностранном языке. Большинство студентов не знали перевода некоторых слов, что привело к затруднениям в формировании образов.

После проведения эксперимента испытуемым было предложено несколько вопросов об их деятельности в эксперименте. Опрос выявил индивидуальные особенности формирования ими образов. Многие участники эксперимента отметили, что им было тяжело связывать абстрактные слова, зато запоминать прилагательные, особенно в сочетании с существительными, было гораздо легче. Было обнаружено, что испытуемые не видели разницы между запоминанием слов визуально и на слух. Результаты эксперимента показали, что испытуемые, имеющие высокую успеваемость по французскому языку, увеличили свои показатели в запоминании слов благодаря использованию мнемонических приемов.

А. Парагас

ВЛИЯНИЕ МАЛОЙ ГРУППЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ «ОБРАЗА-Я» СТУДЕНТА

Малая группа – это немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном взаимодействии и общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов. Референтные малые группы оказывают большое влияние на развитие личности в целом и становление «образа-Я» как центрального личностного образования. Целью данного исследования стало выявление сходств и различий в «образе-Я» студента в семье и университетской группе.

В работе использовалась методика личностного дифференциала (ЛД), адаптированная в НИИ им. В. М. Бехтерева. ЛД сформирован путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта. Методика содержит 21 пару противоположных личностных черт, которые объединяются в три основных фактора: оценки (О), силы (С) и активности (А). В исследовании участвовали 20 студентов из двух групп (9 из первой и 11 из второй).

Наиболее яркие различия в «образе-Я» студентов в разных группах наблюдаются по фактору силы, который отражает волевые качества личности. По паре свойств личности «упрямый – уступчивый» студенты оценили свою уступчивость в университетской группе гораздо выше, чем в семье. Более 70 % студентов отмечают свою уступчивость в университете и более 50 % – свое упрямство в семье. Более 80 % студентов оценивают себя в семье как решительных и уверенных. В студенческой группе решительность снижается в 2 раза и существенно возрастает неуверенность. Таким образом, сила, волевые качества проявляются в «образе-Я» студента как члена семейной группы.

Согласно результатам исследования фактор оценки, который отражает меру симпатии-антипатии личности к себе, степень самопринятия человека остается более стабильным в «образе-Я» студента и в семье, и в малой студенческой группе. По паре качеств «честный – неискренний» более половины студентов отметили свою неискренность в университетской группе и почти 100 %-ю честность в семье. У 30 % студентов показатель честности остался постоянным (в двух группах). В каждой из групп у 3 студентов показатель не изменился в обеих обстановках. Ответственность и дружелюбность у студентов в целом выше в университете, чем в семье. В каждой группе в домашней обстановке враждебность отметили по 2 респондента.

Фактор активности оказался самым стабильным. Это вполне объяснимо, так как активность является свойством темперамента.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что малая группа влияет на формирование «образа-Я» студента как в положительную, так и в отрицательную сторону.

А. Поляк

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ИЗУЧАЕМЫМ ЯЗЫКОМ

Успешному изучению иностранного языка в настоящее время способствует не только посещение учебных занятий, но и самостоятельная работа, которая обусловлена индивидуальными особенностями личности. С целью изучения представлений студентов о самостоятельной работе было проведено анкетирование. В нем приняли участие 120 студентов первого курса факультетов английского, немецкого и китайского языков. Респондентам предлага-

лось высказывать свою точку зрения в свободной форме. Анкетирование проводилось анонимно. Стоит отметить, что уже на 1-м курсе студенты осознают важность самостоятельной работы для изучения языка и будущей профессии. На вопрос «Считаете ли Вы самостоятельность важным качеством для будущей профессии?» – ответы были следующими: 119 из 120 вошли в категорию «да», что составляет 99,16 %, и только 1 ответ – в категорию «нет», что составляет 0,84 из 100 %. В самостоятельной работе проявляются самоорганизованность и самоконтроль студента, его умение эффективно использовать время и информацию, однако для этого необходима мотивация, от которой зависит успешное продвижение в изучении иностранного языка. Исходя из этих соображений студентам был предложен следующий вопрос: «Тяжело ли вам мотивировать себя к самостоятельной работе?». В категорию «да» вошли ответы 41 студента (34,16 %). А вот 52 из 120 человек (43,30 %) считают, что им это дается легко, поэтому их ответы вошли в категорию «нет». Также у двух студентов (1,70 %) мотивация «зависит от предмета», а еще 2 студента (1,70 %) ответили, что влияет «настроение и вид самостоятельной работы». В категорию «иногда» вошли ответы 11 студентов (9,19 %). В категорию «иное» были включены 12 ответов (10 %), среди которых были, например, такие: *часто лень, наверное*. Немаловажным при изучении иностранного языка является умение концентрироваться на задачах, так как от этого зависит успешность усвоения и запоминания материала. Поэтому студентам также был предложен вопрос: «Тяжело ли Вам концентрироваться, когда необходимо выполнить задание?». В категорию «да» вошли ответы 23 из 120 студентов (19,16 %), которым тяжело концентрироваться, а в категорию «нет» – ответы 42 студентов (35 %), которые не испытывают трудностей с концентрацией. Так как внешние обстоятельства влияют на нашу концентрацию, в категорию «зависит от ситуации» вошли ответы 25 студентов (20,83 %), а у 9 (7,5 %) она «зависит от задания». Также в категорию «иногда» мы отнесли 14 ответов студентов (11,68 %). Ответы 7 студентов (5,83 %) вошли в категорию «иное». Один из ответов в данной категории был такой: «когда понимаю, не трудно». Благодаря открытой анкете, у нас появилась возможность ознакомиться с мнениями студентов, которые с радостью изучают иностранный язык и готовы много работать, чтобы достичь своих целей.

В. Почтарева

ОБРАЗ БУДУЩЕГО В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ

В психологии время изучается как субъективное отражение объективных временных отношений, на основе которого формируется целостное отношение личности ко времени собственной жизни. Основное внимание уделяется разработке концепций образа будущего и временной перспективы в контексте всего жизненного пути личности, изучению содержания и пространственно-временных характеристик представлений (К. А. Абульханова, А. К. Болотова, М. Р. Гинзбурга, Е. И. Головаха, И. А. Демина, А. А. Кроник,

Ж. Нюттен и др.). Само будущее К. Обуховский (1981) называет формирующейся действительностью. В представлениях о будущем можно увидеть «потенциал личности», на основе изучения жизненных планов молодежи возможно прогнозирование развития общества (К. А. Абульханова). С другой стороны, сформированное представление о будущем может выступать критерием личностной и социальной зрелости.

В юношеском возрасте развитие временных представлений связано с развитием самосознания и изменением общей жизненной перспективы, где включается фактор времени, соотношение между прошлым, настоящим и будущим. Проведен опрос, написано эссе, в которых методом контент-анализа выделены основные конструкты представлений о будущем и образе будущей профессии, внимание фокусировалось на ориентированность и направленность студентов-выпускников МГЛУ (33 чел., из них: девушки – 27, юноши – 6).

В целом студенты ориентированы на профессию (67 %) или на другое (33 %), у девушек это просматривается четче; положительная направленность присутствует у 67 %, отрицательная – отмечена у 33 % студентов. Конкретные ответы на вопросы были даны в 43 % случаев, их четкость отмечается у трети опрошенных (33 %), расплывчатые ответы дали 15 %, неопределенные – 9 %. Большая часть студентов-выпускников планирует связать свою будущую профессию с преподаванием или с иностранными языками, различия в ответах у юношей и девушек незначительны. Выделены ключевые понятия: желание работать (45,5 %), будущая профессия (30,3 %) и деятельность (12,1 %), новые знания (24,2 %), интерес к профессии (18,2 %), саморазвитие (12,1 %) и самосовершенствование (9,1 %).

Определено проблемное поле: студенты-выпускники имеют определенный круг представлений о своем будущем в плане долговременной перспективы, но они неконкретизированы в плане стратегии на сегодняшний день; работа в ближайшем будущем рассматривается в качестве способа достижения жизненных целей, но представления о ней носят несколько идеализированный характер; социально-значимые ценности (инициатива, познание, творчество) важны не для всех, что выражается в недооценке роли собственной активности в решении жизненных проблем. Вероятно, стоило бы рассмотреть у студентов особенности видения собственного будущего как с выделением и конкретизацией функций планирования, эмоциональной оценки, событийного плана, так и спектра последующей их реализации.

А. Прокопович

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ЛИЧНОСТИ ГОВОРЯЩЕГО НА ЗНАКОМОМ И НЕЗНАКОМОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Среди наиболее интригующих тем в психологическом исследовании особое место занимает невербальная коммуникация. К ней относятся все неречевые соматические сигналы и сообщения, поступающие от одного индивида к другому в процессе межличностного взаимодействия.

Целью данного исследования является выявление особенностей восприятия личности говорящего на иностранном языке при условии полного или частичного понимания содержания устноречевого сообщения.

В качестве стимульного материала были предложены три фрагмента из художественных фильмов, с которыми студенты не были знакомы. После просмотра каждого фрагмента с монологом персонажа на английском языке студенты должны были оценить этого героя фильма при помощи методики «Личностный дифференциал». Первый эпизод представлял собой монолог Катарины (Элизабет Тэйлор) из фильма «Укрощение строптивой» по одноименной пьесе Уильяма Шекспира. Во втором фрагменте нужно было оценить Годфри Эблвайта (Скотт Хэнди) в фильме «Лунный камень». В финальном эпизоде участникам эксперимента был предложен кадр из фильма «Унесенные ветром», где следовало дать оценку главной героине Скарлетт О'Хара, которую сыграла Вивьен Ли.

В исследовании приняли участие 30 студентов 1 курса, обучающихся в Минском государственном лингвистическом университете на факультете английского языка. Участники эксперимента были разделены на 2 группы. В первую группу вошли студенты, которые поняли содержание предложенных монологов из фильмов на английском языке. Те студенты, которые частично разобрались в содержании устноречевых сообщений героев, составили вторую группу.

Полученные результаты позволяют заключить, что оценки персонажей, данные при помощи методики «Личностный дифференциал» студентами обеих групп, не различаются по абсолютному большинству характеристик. Было выявлено лишь одно статистически значимое различие: те испытуемые, которые поняли текст реплик, выше оценили внутреннюю силу Годфри Эблвайта (Скотт Хэнди) в фильме «Лунный камень», чем те, кто опирался в оценке на невербальную коммуникацию ($t = 2,11$, $p = 0,043$). Исходя из этого можно сделать вывод, что студенты оценивают личность говорящего на иностранном языке персонажа фильма, опираясь преимущественно на невербальные сигналы. Второй важный вывод состоит в том, что уровень понимания речевого сообщения влияет на оценку мужчин, говорящих на иностранном языке, но не сказывается на оценке персонажей женского пола.

А. Ревтович

ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКА СОБСТВЕННОЙ УСПЕШНОСТИ В УСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Локус контроля является психологическим фактором, характеризующим определенный тип личности и выражающимся в склонности индивида приписывать ответственность за происходящие в его жизни события и результаты своей деятельности либо собственным способностям и усилиям, либо влиянию внешних сил.

На основании теоретического анализа литературных источников мы предположили, что студенты с преобладающей интернальной локализацией

контроля обладают более развитыми рефлексивными навыками и более реалистично оценивают свою успешность в изучении иностранного языка.

В исследовании принимали участие 10 студентов 4 курса факультета английского языка МГЛУ.

Для диагностики локализации контроля (ЛК) использовалась методика Е. Г. Ксенофоновой. Уровень успешности каждого испытуемого согласно его собственным представлениям определялся по методике, предложенной В. А. Сониным. Результаты, полученные с помощью указанных методик, сопоставлялись с академической успеваемостью испытуемых по первому иностранному языку.

Принадлежность испытуемых к группе интерналов или экстерналов определялась по медианному критерию (25,5 балла), полученному из описательной статистики. В нашей выборке испытуемых оказалось 50 % интерналов и столько же экстерналов.

При сопоставлении ЛК, самооценки и успеваемости испытуемых было обнаружено, что студенты, относящиеся к группе интерналов, за исключением одного испытуемого, оценивают себя более реалистично. Об этом свидетельствует близость оценки собственной успешности в усвоении иностранного языка к реальным результатам. Данный факт можно объяснить, очевидно, тем, что интерналы убеждены в том, что они сами являются причиной своих собственных достижений, поэтому способны достаточно адекватно оценивать собственные успехи или неудачи. Испытуемые с преобладанием внешнего локуса контроля (экстерналы) обнаружили значимые расхождения между собственной оценкой успешности в овладении иностранным языком и реальными результатами. Можно предположить, что тенденция объяснять все успехи и неудачи внешними факторами отрицательно сказывается на способности субъекта адекватно оценивать свои возможности.

Следует отметить, что количество испытуемых ($n = 10$) недостаточно для более конкретных выводов, в данном случае речь идет только о тенденции, однако, способность человека брать на себя ответственность за результаты собственной деятельности и поведения является важной составляющей любых достижений.

А. Селезень

УЗНАВАНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ВИЗУАЛЬНО И НА СЛУХ

В наше время люди сталкиваются с проблемой запоминания информации, как на русском, так и на иностранном языке, что непосредственно связано с нашей репрезентативной системой. Можно также заметить такую тенденцию, что одни люди лучше запоминают на слух, а другие – визуально. Объектом нашего исследования стал вопрос о факторах, влияющих на запоминание слов, как на родном, так и на иностранном языках. Мы выдвинули гипотезу, что люди, лучше воспринимающие информацию визуально, относятся к визуальному типу, а на слух – те, кто воспринимает ее аудиально.

Мы провели эксперимент, состоящий из двух этапов. На первом этапе испытуемым необходимо было просмотреть слайды, которые содержали 20 сменяющихся слов на русском языке. Затем такая же процедура проводилась со словами на английском языке. Целью данного эксперимента являлось максимально полное запоминание предложенных слов. Через 5 минут испытуемые должны были посмотреть на список, содержащий 140 слов, и назвать те 20, которые они воспринимали ранее. На втором этапе эксперимента испытуемым необходимо было прослушать аудиозапись, которая содержала 20 слов на русском и английском языках соответственно и постараться запомнить их. Через 5 минут им предлагалось прослушать аудиозапись, которая содержала 140 слов, а испытуемые должны были назвать те 20, которые они воспринимали на слух. В данном эксперименте принимали участие 10 студентов МГЛУ.

В ходе проведения эксперимента, мы обнаружили, что большинство испытуемых лучше запоминают слова визуально. Причем на английском языке запоминали лучше, чем на русском. Об этом свидетельствуют следующие показатели: максимальная эффективность запоминания материала, предъявлявшегося визуально (английский язык), составила 20 слов. Стоит отметить, что испытуемый РЮВ добился максимальных результатов по английскому языку, назвав 20 слов из 20 как визуально, так и на слух. В ходе проведения эксперимента мы установили, что максимальное количество русскоязычных слов, предъявлявшихся визуально, равно 18, на слух – 17, а максимальное количество англоязычных слов, предъявлявшихся визуально и на слух равно 20. Что касается минимального количества адекватно идентифицированных слов, то на русском языке оно составило 6 слов визуально, а на слух – 7. На английском языке показатели выше – 9 и 10 слов соответственно. Кроме того, испытуемые столкнулись с некоторыми трудностями: запоминание глаголов на русском языке давалось сложнее, чем на английском; некоторые слова отличаются сходством либо зрительно, либо по звучанию. Например, *win-wind; compare-care*. Некоторые испытуемые пытались составлять словосочетания из слов и из-за этого теряли контроль над остальными.

Из всего вышеизложенного следует, что наша гипотеза подтвердилась. Стоит добавить, что студенты МГЛУ лучше запоминают слова на английском языке, что, видимо, обусловлено мотивацией и большей целенаправленностью на изучение иностранного языка.

А. Симонян

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА КРЕАТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Ученые пришли к выводу, что путем использования музыки в повседневной жизни мы можем стимулировать интеллект и раскрыть творческий потенциал. Музыка и речь имеют общее происхождение – текст словесный и текст музыкальный воспринимаются как осмысленное сообщение, заключенное в определенную форму.

Целью данного исследования является определение влияния классической музыки на вербальную креативность студентов-лингвистов. В эксперименте использовалась методика С. Медника RAT, адаптированная Л. Г. Алексеевой и Т. В. Галкиной. Вербальная креативность представляет собой способность к трансформации опыта, к перекомбинированию элементов ситуации. Испытуемым предлагаются словесные триады, которые принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям. Нужно подобрать к ним четвертое слово так, чтобы с каждым оно образовывало оригинальное словосочетание. Количество слов не ограничивалось. Вначале проводилась разминка. Затем зачитывались поочередно по одной из 10 основных триад и давалось время (1,5 мин.) для записи возникших ассоциаций. Все ответы были разделены на стереотипные (в соответствии с ключом методики – это ответы, которые дают большинство респондентов). Оригинальными в данной методике считаются редкие ответы, которые приведены в ключе методики. Мы ввели дополнительный показатель – уникальность ответов, который должен соответствовать заданию (быть релевантным), не встречаться у других студентов и в ключе методики, а также не быть стереотипным. До музыкального воздействия у испытуемых возникали преимущественно стереотипные ассоциации (56 % от всех предложенных ассоциаций). Оригинальные ответы составили 31 %, уникальные – 13 %.

Вторым этапом было прослушивание музыкальной композиции Моцарта «Маленькая ночная серенада» в течение примерно 4 мин., затем зачитывались поочередно с перерывом для записи ассоциаций еще 10 триад.

После музыкальной стимуляции в ответах испытуемых возросла уникальность на 87 % и оригинальность на 69 %, а количество стереотипных ответов уменьшилось.

Сравнив результаты до и после музыкального воздействия, мы пришли к выводу, что прослушивание музыки Моцарта положительно повлияло на вербальную креативность студентов. Наблюдалась отрицательная динамика стереотипности. Положительная динамика уникальности ответов. Оригинальность возросла в группе с изначально низким ее уровнем и незначительно снизилась в группе с более высоким уровнем.

Не исключено, что положительный эффект не был длительным, но и кратковременным повышением креативности можно воспользоваться для выдвижения новых идей.

М. Соколова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Эмоциональный интеллект (ЭИ) понимается в психологии как способность распознавать, правильно интерпретировать эмоции, а также умение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Центральным понятием данного конструкта является эмпатия, означающая сострадание, сопереживание.

Мы выдвинули предположение о том, что эмоциональный интеллект участвует в адаптации студентов к условиям обучения в университете.

В исследовании приняли участие 129 первокурсников факультета английского, немецкого и китайского языков. Для исследования ЭИ была использована методика Н. Холла, предназначенная для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и содержащая 5 шкал (эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей).

Для выявления уровня адаптированности первокурсников была выбрана и методика Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крылова «Адаптированность студентов в вузе». В данном тесте выделяются две шкалы: шкала адаптированности к учебной группе и шкала адаптированности к учебной деятельности.

Корреляционный анализ полученных данных подтвердил наше первоначальное предположение и позволил выявить некоторые парциальные взаимосвязи различной степени значимости.

Так, были обнаружены зависимости между шкалой управления собственными эмоциями и самомотивацией, эмпатией, а также адаптированностью к учебной группе ($r = 0,61$; $r = 0,50$; $r = 0,56$), которая свидетельствует о том, что высокий уровень умения управлять собственными эмоциями значимо связан с высоким уровнем самомотивации и обеспечивает быструю адаптацию к новой учебной группе. Высокий уровень зависимости ($r = 0,89$) был также выявлен между шкалой самомотивации и адаптированностью к учебной группе. Кроме того, анализ корреляционной матрицы позволил выявить положительную значимую ($r = 0,80$ и $r = 0,75$) взаимосвязь эмпатии с пониманием эмоций других людей и адаптированностью к учебной группе. В процессе дальнейшего анализа был обнаружен также высокий уровень корреляционной зависимости самомотивации и адаптации к учебной деятельности ($r = 0,93$). Очевидно, есть достаточно оснований для утверждения о том, что высокий уровень развития основных составляющих эмоционального интеллекта положительно влияет как на адаптацию студентов 1 курса к учебной группе (межличностный аспект), так и на их адаптацию к учебной деятельности (деятельностный аспект).

А. Сыч

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ЯЗЫКА ПРИ ЕСТЕСТВЕННОМ И ИСКУССТВЕННОМ БИЛИНГВИЗМЕ

В современном обществе тенденции к владению несколькими языками, к билингвизму и мультилингвизму, возрастают. Билингвизм определяется как присущая человеку способность использовать в общении две языковые системы. В зависимости от способа усвоения языка выделяют естественный и искусственный билингвизм. Искусственный билингвизм соотносится с понятиями *родной язык* и *приобретенный*. В естественном билингвизме не принято выделять такие понятия. Встает вопрос, как владение одним из видов билингвизма влияет на формирование чувства языка.

Был проведен лабораторный эксперимент, в качестве испытуемых выступили как представители искусственного билингвизма, так и естественного. Участникам исследования предлагали прослушать предложения на русском и немецком языках. В предложениях были специально допущены ошибки. Задача испытуемых была определить их и исправить.

Исходя из результатов эксперимента можно отметить, что испытуемые с искусственным билингвизмом на 13 % успешнее справились с заданиями, нежели испытуемые с естественным билингвизмом.

В определении ненормативности во фразах на немецком языке большинство ошибок, относящихся к лексике, грамматике и фонетике, были вызваны интерференцией русского языка на немецкий. Такие ошибки совершались представителями обеих групп испытуемых. Однако искусственные билингвы на 27 % успешнее справились с заданиями, чем естественные. Можно предположить, что интерференция является самой распространенной причиной ошибок, так как знания одного языка влияют на другой.

Большинство ошибок в русском языке у представителей искусственного билингвизма приходилось на лексику и синтаксис (по 13 % каждый), у представителей искусственного билингвизма лексические ошибки составили 33 %, фонетические – 27 %, социокультурные – 18 % и грамматические – 13 %.

Подавляющая часть ошибок в немецком языке была допущена искусственными билингвами в фонетическом (37 %) и лексическом аспектах (27 %). Представители естественного билингвизма допустили ошибки в 43 % лексических и по 33 % в грамматических и фонетических заданиях.

Возраст испытуемых также повлиял на результаты: наиболее возрастная группа совершила на 34 % меньше ошибок, чем самая младшая, и на 9 % меньше, чем средняя группа.

Таким образом можно предположить, что чувство языка во многом зависит от продолжительности его изучения и частоты использования. Окружающая среда также играет большую роль в приобретении социокультурных знаний о языке и культуре. Зачастую знания, полученные академическим (школьным) путем, устойчивее, чем интуитивные знания естественного билингва.

Н. Устьянцева

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Проблема профессионального самоопределения является одной из центральных в психологии и особое значение приобретает в период взросления. У юношей и девушек происходит уточнение жизненных перспектив и возникает множество вопросов, связанных с трудностями построения образа профессии и «примеривании» его на себя. Профессиональное самоопределение рассматривается как избирательное отношение индивида к миру

профессий в целом и к конкретно выбранной (Н. С. Пряжников), может быть рассмотрено как компонент идентичности, т.к. самоопределение есть один из механизмов ее достижения (Л. Б. Шнейдер).

Особенности профессионального самоопределения студентов-первокурсников изучались с помощью методик профессиональной направленности – ПН (Т. Д. Дубовицкая) и профессиональной идентичности – ПИ (Л. Б. Шнейдер). Установлено, что большинство респондентов обладают средним уровнем профессиональной направленности (57 %), когда устойчивый интерес и убежденность в правильности выбора еще не сформированы. Каждый третий респондент (33 %) обладает высоким уровнем, где наличествует стремление к овладению избранной профессией и личностные качества соответствуют этому выбору.

Профессиональная идентичность проблемна у 13 % (они болезненно воспринимают критику в свой адрес, стабильно отрицают свою уникальность или, напротив, амбициозно ее подчеркивают), не осознается – у 10 % (не делали независимых жизненных выборов, это вариант навязанной идентичности). Чувство направленности и осмысленности жизни, личностно значимые цели зафиксированы у 23 % респондентов, около трети студентов (27 %) не имеют четких ценностей, попытки их активно сформировать пока незначительны, такая же часть из них находится в состоянии кризиса идентичности, хотя и пытаются его разрешить, пробуя различные варианты.

Были установлены корреляционные связи половой принадлежности и профессиональной направленности ($r = 0,557$), «профессионалом» ($r = 0,408$), положительной ($r = 0,607$) и отрицательной ($r = 0,337$) профессиональной идентичностью. Профессиональная направленность имеет сильную связь с положительной ($r = 0,945$) и отрицательной ($r = 0,882$) профессиональной идентичностью, которая, в свою очередь, определяет качества профессионала ($r = 0,456$) и непрофессионала ($r = -0,674$).

Тем самым, изучение профессиональной направленности и профессиональной идентичности показало их результативность в профессиональном самоопределении студентов, что значимо для будущей удовлетворенности выбором и становления их как специалиста.

И. Филатова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Одной из актуальных проблем начального этапа обучения в высшем учебном заведении является успешность адаптации, которая представляет собой интегративный процесс, включающий субъекта образовательной деятельности, социум, систему социально-педагогических отношений. Адаптационные процессы взаимосвязаны с мотивационно-потребностной сферой человека, его профессиональной и жизненной ориентацией, возрастными характеристиками, адекватностью восприятия человеком себя

и своих социальных связей, искаженное или недостаточное развитие которых приводит к проявлениям дезадаптации. Проблема адаптации актуальна для всех уровней образования и зависит от его качества. Пусковым механизмом процесса адаптации человека является смена образовательной среды, при которой привычное для него поведение оказывается малоэффективным или вообще неэффективным, что порождает необходимость в преодолении затруднений, вызванных новизной условий.

Исследование проводилось на 1 курсе факультета английского языка лингвистического университета. В исследовании приняли участие 40 студентов. Для диагностики социально-психологической адаптации использовалась методика Роджерса-Даймонд в модификации А. К. Осницкого. Данная методика позволяет выделить 6 интегральных показателей: адаптацию, принятие других, интернальность, самовосприятие, эмоциональную комфортность и стремление к доминированию.

Согласно некоторым данным оптимальным уровнем адаптации считается тот уровень, когда показатели адаптации, принятия себя и других, интернальности, эмоционального комфорта набирают 70 % и выше. Важным показателем гармоничного развития и социального здоровья являются достаточно близкие значения по шкалам «принятие себя» и «принятие других».

Анализ результатов показал, что оптимальный уровень адаптации по суммарным показателям наблюдается у 27 студентов 1 курса, что составляет 60,7 % от общей выборки. Что касается сравнения показателей по шкалам «принятие себя» и «принятие других», то анализ результатов показал, что оптимальный уровень адаптации, а также показатель гармоничного развития и социального здоровья наблюдаются у 23 студентов, что составляет 58,9 % от общего числа испытуемых.

Необходимо подчеркнуть, что данный результат нельзя рассматривать как показатель недостаточной адаптации, так как, по мнению большинства исследователей, процесс адаптации первокурсников к обучению в университете подходит к завершению только к третьему курсу.

О. Церах

РОЛЬ ВИЗУАЛЬНЫХ СИГНАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УСТНОРЕЧЕВЫХ СООБЩЕНИЙ

Невербальные средства общения играют существенную роль в нашей жизни, являясь неотъемлемой частью любого человеческого общения, и это заставляет нас задуматься о том, насколько данные средства важны в изучении иностранных языков. Например, если рассматривать обучение такому виду речевой деятельности, как аудирование, возникает вопрос о том, следует ли в учебном процессе уделять отдельное внимание невербальным средствам общения или сосредоточиться сугубо на речевой информации?

В нашем исследовании мы попытались выяснить, какое влияние невербальные средства общения, в первую очередь, визуальные сигналы, оказывают на восприятие новой информации: какие из них помогают усвоению информации, а какие, наоборот, мешают. На наш взгляд, это позволило бы дать ответ на вопрос о важности невербальных средств в изучении иностранных языков, а также прояснить, как разные невербальные сигналы, получаемые студентами в процессе обучения, влияют на степень привлекательности, а следовательно, и на выбор потенциального преподавателя.

В исследовании приняли участие 14 испытуемых в возрасте от 20 до 25 лет (4 мужчины и 10 женщин), каждому из которых демонстрировались видеотрекеры на английском языке длительностью от 5 до 7 минут. Всего было предложено 6 видеотрекеров, каждый из которых содержал выступление одного преподавателя, объяснявшего определенную грамматическую тему. Каждый из шести преподавателей, запечатленных на видео, обладал достаточно четкими индивидуальными невербальными характеристиками. Задача испытуемых заключалась в том, чтобы оценить эти характеристики: принимая во внимание как визуальные, так и акустические невербальные сигналы, они должны были охарактеризовать манеру поведения преподавателя, те черты или действия, которые либо помогали расположить к себе, либо, наоборот, отталкивали. На основании этих оценок студентам предлагалось выбрать наиболее располагающего к себе преподавателя, у которого они сами желали бы учиться.

Как показали результаты, большинство испытуемых предпочли преподавателя № 4, обладающего активной жестикуляцией, четкой артикуляцией и умеренной мимикой; несколько менее популярным оказался преподаватель № 3, привлекий испытуемых своей яркой мимикой, а также умело расставленными в речи акцентами. Остальные преподаватели пользовались меньшей популярностью либо из-за слишком активной жестикуляции, либо из-за нечеткой артикуляции. Чрезмерная мимика либо ее отсутствие, тембр голоса или темп речи оказали в данном плане меньшее влияние.

А. Чигирь

ГИПОТЕЗА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ БИЛИНГВОВ И ПОЛИГЛОТОВ

Гипотеза лингвистической относительности, также известная как гипотеза Сепира–Уорфа, представляет собой идею, согласно которой мышление человека определяется языком, носителем которого он является. Этот тезис допускает, что мышление человека может быть изменено под влиянием изучения иностранного языка. Данное исследование – это попытка получить ответы на вопросы, что думают билингвы и полиглоты об изменениях в собственном мышлении в результате усвоения одного или нескольких иностранных языков.

На первом этапе исследования был проведен письменный опрос. Респондентам (билингвам и людям, изучающим три и более иностранных языков) было предложено ответить на 12 вопросов и дополнить свои ответы примерами. После процедуры письменного опроса с некоторыми респондентами была проведена дополнительная беседа с целью уточнения и дополнения ответов.

В ходе исследования удалось установить, что, согласно представлениям испытуемых, любой язык оказывает влияние на особенности мышления человека. Так 81 % всех респондентов заявили, что для них существуют отдельные категории, думать о которых они могут только на одном языке, или что восприятие некоторых реалий после начала изучения иностранного языка у них изменилось. Билингвы отмечают изменения чаще, чем полиглоты (91 % и 81 % соответственно). Также 36 % опрошенных билингвов подтвердили, что второй язык стал для них родным, но уже 64 % указали, что он стал языком мышления. У 18 % респондентов, владеющих двумя языками, второй язык стал, по их мнению, не только языком мышления, но и родным.

В отличие от билингвов, процент опрошенных, изучающих три и более иностранных языков, для которых иностранный язык стал языком мышления или родным языком, одинаков (50 %); 31 % респондентов из числа полиглотов считают иностранный язык одновременно языком своего мышления и родным.

Таким образом, представления билингвов и полиглотов об изменениях, которые произошли в их мышлении и сознании благодаря усвоению иностранного языка, согласуются с гипотезой лингвистической относительности.

В зависимости от того, в какой языковой среде находится человек, он может по-разному осознавать происходящие с ним изменения. Так, удалось установить, что, если человек находится не среди носителей второго языка, например, в своей родной стране, он сразу замечает изменения, происходящие в результате изучения иностранного языка. Если же человек находится в иноязычной языковой среде, он может и не заметить эти изменения. Поэтому в данном случае воздействие самого языка равняется влиянию всей языковой среды, что еще раз подтверждает гипотезу лингвистической относительности.

В. Шавко

СРАВНЕНИЕ ПОНИМАНИЯ УСТНОРЕЧЕВЫХ И ПИСЬМЕННОРЕЧЕВЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СООБЩЕНИЙ

При обучении иностранному языку психологическим особенностям восприятия текста часто уделяется мало внимания как со стороны педагогов, так и со стороны самих студентов. Это особенно актуально для такого процесса, как аудирование, сложность которого связана с необходимостью декодировать чужие мысли, часто без предварительной подготовки и возможности переслушать сообщение. Многие педагоги считают, что аудирование имеет те же самые механизмы, что и чтение, а, следовательно, те студенты, которые хорошо владеют чтением, будут хорошо справляться с заданиями на аудирование.

В своем исследовании мы попытались выяснить, есть ли взаимосвязь между успешностью аудирования и чтения на иностранном языке, и какой из этих речевых процессов представляет для студентов большую сложность. В нем приняли участие 20 человек – все студенты 2 курса факультета китайского языка и культуры МГЛУ, изучающие, наряду с китайским, английский язык. Сначала испытуемым было предложено прочитать художественный текст на английском языке и изложить его содержание, а затем прослушать англоязычный аудиотекст и также изложить его содержание.

Анализ воспроизведенных каждым испытуемым сообщений показал, что в процессе чтения испытуемые испытывали заметно меньшие трудности, чем при аудировании: несмотря на одинаковую сложность предложенных заданий, изложения прочтенного текста характеризовались большей полнотой, логичностью и меньшим числом грамматических ошибок.

Также нами была установлена взаимосвязь между успешностью восприятия устной и письменной речи на иностранном языке: испытуемые, успешно справившиеся с заданием на аудирование, как правило, лучше выполняли задание на чтение, в то время как менее успешные в плане аудирования испытуемые чаще испытывали затруднения, воспринимая письменный текст.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать несколько важных выводов. Во-первых, восприятие текста на иностранном языке при чтении и аудировании характеризуется заметными различиями, что подтверждают различия не только в изложении содержания воспринятого материала, но и различия в его грамматическом оформлении. Во-вторых, можно констатировать взаимосвязь между качеством понимания устноречевых и письменноречевых сообщений у разных испытуемых. Это, в свою очередь, указывает и на определенную близость изучаемых процессов – близость тех механизмов, которые лежат в их основе, ведь в процессе смысловой переработки информации реципиент не просто устанавливает отдельные факты, а обобщает их, выделяет самое важное.

В. Шелестов

ДИНАМИКА ОБРАЗОВ-ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРИ МНОГОКРАТНОМ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Невозможно недооценивать роль образной сферы при изучении иностранного языка, в частности, при чтении или восприятии устной речи на слух. Мы воспринимаем слова не просто как абстрактный набор букв (звуков), а связываем их с конкретными жизненными ситуациями, событиями, при которых возникают соответствующие образы, обеспечивающие восприятие и понимание.

В исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что человек, читая текст на иностранном языке, предъявленный ему целиком, имеет больше образов и лучше понимает его содержание, чем при восприятии текста по отдельным предложениям.

Для проверки гипотезы был проведен эксперимент, в котором приняли участие 10 студентов 5 курса МГЛУ, которые изучали испанский язык. Испытуемые читали 2 текста на испанском языке одинакового объема (одна страница формата А4), один из которых был представлен в напечатанном виде целиком, а второй – в виде презентации на компьютере (одно предложение на один слайд). Каждый человек читал оба текста по три раза, подавая сигналы о появлении в сознании образов (время, отведенное для прочтения каждого из текстов, было одинаковым – 120 секунд). После первого и третьего предъявлений каждого из текстов участники эксперимента пересказывали текст в свободной форме. Было подсчитано количество возникших образов и количество слов при пересказе текстов; произведено сравнение этих данных. После третьего прочтения отмечено увеличение количества данных по обоим показателям в обоих текстах. Также было обнаружено, что среднее количество образов при первом и третьем предъявлениях текста по отдельным предложениям (43 и 51) оказалось больше, чем при предъявлении целостного текста (19 и 23 образа соответственно). Что касается среднего количества слов в пересказе, данная тенденция сохранилась – 70 и 119 слов при предъявлении текста по отдельным предложениям и 39 и 81 слово при предъявлении целостного текста.

Таким образом, гипотеза, казавшаяся достаточно очевидной, не нашла экспериментального подтверждения. Материалы исследования могут быть использованы в дальнейшем для стимуляции развития образной сферы личности при обучении чтению на иностранных языках.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. Глембоцкая

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ iSPRING В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

На сегодняшний день iSpring является одной из наиболее эффективных образовательных платформ для разработки электронных курсов, которые могут быть успешно использованы при обучении иностранным языкам.

Электронные курсы создаются с помощью программы iSpring Suite на базе презентаций PowerPoint и могут быть дополнены Flash-анимацией, аудио- и видеосопровождением. Наиболее актуальной эта функция является при обучении аудированию.

С помощью iSpring Suite можно легко и быстро создать интерактивные блоки, которые помогут преподавателю представить информацию в интересной и удобной форме. Например, использование интерактивности «Книга» на уроках иностранного языка позволяет разместить на слайде презентации красиво и лаконично оформленный текст для чтения.

Кроме того, интерактивные тесты для проверки знаний учащихся создаются при помощи встроенного инструмента iSpring QuizMaker. Каждое задание и варианты ответов могут также сопровождаться изображением, аудио-, видео- или Flash-роликом.

Следует отметить, что готовый курс может быть отправлен по электронной почте, записан на CD/DVD-диск, загружен в Интернет или опубликован в системе дистанционного обучения iSpring Online.

Комплекс упражнений, разработанный нами с помощью данной платформы, обеспечивает поэтапное усвоение учебного материала в процессе формирования лексической компетенции учащихся начальных классов и предполагает последовательность ознакомительных, языковых и условно-речевых упражнений.

Ознакомительные упражнения направлены на восприятие и понимание лексических единиц продуктивного и рецептивного характера и включают в себя задания на сопоставление подходящих элементов. Языковые упражнения нацелены на усвоение языковой формы слова и могут базироваться на заданиях, предполагающих выбор одного или нескольких вариантов ответов, ввод ответа на вопрос в специальном поле, заполнение пропусков в словах подходящими ответами. Условно-речевые же упражнения ориентированы на комбинированное использование лексических единиц в разных вариациях и сочетаниях и основываются на заданиях на воспроизведение услышанного или прочитанного или заполнение пропусков в предложениях подходящими ответами.

Таким образом, использование платформы iSpring может значительно разнообразить учебное занятие, повысить интерес учащихся к изучаемой теме, а также упростить процесс контроля над учебной деятельностью обучаемых.

Т. Голубева

ЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА КАК СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Для того чтобы учащиеся могли раскрывать значения незнакомых слов, которые встречаются в текстах, аудио- или видеофрагментах, им недостаточно пользоваться одним словарем. Необходимо дать им знания о том, как можно действовать без словаря при встрече с незнакомым словом, как можно раскрывать значения слов, опираясь лишь на свои собственные знания.

Языковая догадка – это способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) через контекст; строится на использовании знаний в области словообразования; умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях; на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков.

Ознакомление с рецептивной лексикой осуществляется, как правило, в процессе чтения с опорой на графический образ слова. Ознакомление с новыми словами не должно менять сути процесса чтения. Учащиеся выделяют незнакомое слово, отталкиваясь от его формы в тексте, соотносят ее со словарным значением, определяют контекстуальное значение.

Языковое ознакомление включает:

- 1) догадку о значении незнакомого слова по сходству со словом родного языка;
- 2) догадку на основе знания словообразовательных элементов;
- 3) догадку на основе установления смысловых связей и контекста.

Выделяют три группы подсказок языковой догадки: внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые.

Внутриязыковая подсказка вытекает из отнесения слова к определенной грамматической категории, выявления его функции в предложении.

Межъязыковая подсказка содержится в словах, образованных в результате заимствования из языка в язык, в интернационализмах, а также в полных и частичных кальках.

Внеязыковая подсказка вытекает из знания фактов и явлений действительности, отраженных в тексте и придающих ему указательный характер.

Языковая догадка проявляется по-разному у разных учащихся, т.е. она носит субъективный характер. Субъективность языковой догадки выражается в том, что, зная, например, значения слов *‘die Sprache’* и *‘fremd’*, один ученик сможет определить значение слова *‘die Fremdsprache’*, а другой – нет, потому что у разных учащихся языковая догадка проявляется по-разному. Однако специальные упражнения в языковой догадке могут придать ей более управляемый и, следовательно, объективный характер. Задания к упражнениям в языковой догадке должны быть построены так, чтобы привлечь внимание учащихся к подсказке. Например: определить значение незнакомых слов, образованных от известных корней; прочитать предложения и догадаться о значении слов, схожих со словами в родном языке, прочитать текст и догадаться о значении выделенных слов, опираясь на контекст.

М. Горицкая

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

В настоящее время умения письменной речи не только необходимы, но и востребованы на разных ступенях общего среднего образования.

Решение задач, связанных с обучением учащихся иноязычной письменной речи, сопряжено с целым рядом трудностей. Первая группа трудностей связана с длительностью процесса овладения письменной формой речи и недостаточным учебным временем, выделяемым программой для решения этой задачи. Другая группа трудностей заключается в недостаточном исследовании письма как вида речевой деятельности.

Письменная речь является важнейшей продуктивной формой вербальной коммуникации. Однако ситуационная самостоятельность и достаточность контекста делают письменную речь не только более доступной и распространенной, особенно в эпоху новых информационных технологий, но и требующей от пишущего большего культурного, образовательного, творческого уровня и языковой подготовки.

Письмо должно входить компонентом в целостную систему умений социального использования языка и восприниматься как одна из возможных коммуникативных стратегий. Продуцирование письменных текстов представляет собой сложный процесс, и поэтому обучение ему требует учета знаний о порождении письменного высказывания, об особенностях формирования практических навыков и умений коммуникативно-эмоционального наполнения, логико-смыслового синтеза, структурно-композиционного построения и речевого воплощения авторского замысла в тексте.

В силу того, что иноязычная письменная речь является продуктивным видом речевой деятельности, ей присущи отличительные особенности, обусловленные коммуникативной задачей, логикой и структурой письменного высказывания, что находит отражение в таких психологических качествах письменной речи, как логическая развернутость, полнота и точность выражения мыслей, произвольность, организованность. Наиболее важными принципами обучения письменной речи, лежащими в основе коммуникативного подхода, являются: развитие культуры письменной формы коммуникации, лингвостилистическая направленность обучения письменной речи, поэтапное развитие умений письменной речи, использование проблемных ситуаций и коммуникативно-познавательных задач. Реализация этих принципов будет способствовать эффективному обучению учащихся продуктивной письменной речи на иностранном языке.

И. Добротвор

О ТРУДНОСТЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОЙ СТУПЕНИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

При дефиците учебного времени, отводимого на овладение иностранным языком в учреждениях среднего образования, необходима такая органи-

зация обучения, которая обеспечивала бы существенный прирост количества и качества учебных речевых действий каждого учащегося за единицу времени, т.е. повышала бы эффективность учебного процесса.

Наши наблюдения за учащимися в процессе иноязычного общения на уроках английского языка в ГУО «Средняя школа № 190 г. Минска» свидетельствуют о недостаточно высоком уровне владения следующими коммуникативными умениями, лежащими в основе иноязычного говорения как вида речевой деятельности: рассказывать о фактах и событиях, используя разные коммуникативные типы речи (описание, повествование, рассуждение); передавать содержание и главную мысль прочитанного текста; выражать и аргументировать свое отношение к полученной информации; представлять факты своей страны и ее культуры на английском языке.

С целью выявления трудностей, которые испытывают учащиеся в процессе иноязычного говорения, нами был проведен анкетный опрос 133 учащихся 8 и 9 классов средней школы № 190 г. Минска. Опрос показал, что 25 % опрошенных не хотят общаться на иностранном языке; 22 % испытывают неуверенность в себе при общении; 64 % опрошенных указали, что не умеют связно и логично излагать свои мысли в монологической речи; при общении в группе наибольшую сложность составляет умение начать разговор – 49 % и поддержать его – 62 %.

Преодолению трудностей в говорении на уроках иностранного языка могут способствовать различные социальные технологии: проектная, учение в сотрудничестве, кейс-технология, дебаты, технология творческих (французских) мастерских. В частности, нетрадиционная форма проведения урока по иностранному языку, предлагаемая творческой мастерской, состоит из последовательности взаимосвязанных этапов, на каждом из которых реализуется соответствующее учебное задание, являющееся средством управления познавательной и коммуникативной деятельностью учащихся. Обучающиеся имеют возможность выбора стратегии и средств достижения цели, темпа работы. Поскольку выполненное задание учитель не проверяет, в группе организуется самопроверка и самооценка, а также рефлексия результатов работы и самого процесса познания. В результате создается атмосфера сотрудничества, которая активно вовлекает всех участников мастерской в парное и групповое дискуссионное обсуждение во время работы на уроке, снимая всякого рода трудности на пути к активному и мотивированному иноязычному речевому взаимодействию.

Е. Зайцева

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ

Развитие умений чтения на второй ступени предполагает обучение изучающему, просмотровому/поисковому и ознакомительному чтению.

Лингвистический компонент содержания обучения чтению составляют тексты. При их отборе учитываются познавательная ценность, соответствие текста возрасту и интересам учащихся, языковая доступность текста, его

фабульность и аутентичность. Анализ содержания текстов учебника для 8 класса показал, что учащимся предлагаются учебные, частично-аутентичные и аутентичные тексты, что обусловлено целями обучения и этапом освоения иностранного языка. Следует отметить познавательную ценность текстов, о чем свидетельствуют результаты опроса 20 учащихся 8 класса. Наибольший интерес вызывает чтение текстов, описывающих культурные особенности страны изучаемого языка (60 %). Тексты о явлениях повседневной жизни учащихся, например, о школе и ее традициях, о карманных деньгах не привлекают большого внимания учащихся (до 5 %).

Основными умениями, которые входят в психологический компонент содержания обучения чтению, являются умения прогнозировать содержание текста, определять тему, выделять главное и второстепенное, интерпретировать извлеченную информацию. Развитие умений чтения базируется на механизмах антиципации, памяти, воображения, осмысления, восприятия и узнавания.

Для успешного развития умений чтения важно обучать соответствующим стратегиям, применение которых позволит учащимся эффективно взаимодействовать с текстовой информацией. Представляется целесообразным обеспечивать овладение учащимися такими стратегиями, как прогнозирование содержания текста, маркирование текста, определение значений незнакомых слов с использованием языковой и контекстуальной догадки, представление текста в другой форме.

В учебнике для 8-го класса предлагаются преимущественно задания по прогнозированию содержания текста. Однако лишь 10 % учащихся при опросе отметили, что при самостоятельном чтении всегда анализируют название текста. О значении незнакомых слов учащиеся пытаются догадаться по контексту (90 %), обращаются за помощью к учителю (75 %) и переводят со словарем (65 %), что позволяет констатировать достаточно активное применение стратегии определения значений незнакомых слов с использованием языковой и контекстуальной догадки. Вместе с тем процентные показатели обращения за помощью к учителю свидетельствуют о том, что чтению необходимо учиться.

Целенаправленное обучение стратегиям чтения должно способствовать повышению результативности чтения иноязычных текстов учащимися.

Таким образом, дальнейшее совершенствование обучения чтению видится в уточнении содержания обучения, а именно его методологического и лингвистического компонентов.

А. Карпеш

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА

Формирование информационной готовности учащихся к межкультурному общению на основе культуроведческого подхода в данном исследовании строится на ценностных ориентациях, присутствующих во всех культурах. Это так называемые универсалии, которые получают разное

наполнение в зависимости от культуры. Русская и американская культура рассматриваются нами в сопоставлении с обсуждением различий, способных вызвать недопонимание между собеседниками из представленных культур.

За перечнем критериев для сопоставления культур мы обратились к McNulty, Buckley, 1998. Данные параметры характеризуют отношение представителей определенной культуры к основным жизненным явлениям, что отражается в общении. Данные показатели практически незаметны в общении носителей одной культуры, т.к. они действуют как негласные правила. Однако их незнание и впоследствии неправильная интерпретация с позиции культурного эгоцентризма вызывает резкий диссонанс и проблемы во взаимопонимании между представителями разных культур, искажая общение и нарушая его. Учет культурных универсалий позволяет найти способы управления когнитивным диссонансом, который возникает вследствие неадекватного понимания идей, озвученных собеседником. Ознакомление учащихся с данными культурными универсалиями позволит создать фундамент для осознания учащимися ведущих ценностей своей и иностранной культуры в некотором континууме от одного из полярных значений до другого, после чего им будет легче принять и усвоить несколько культурных систем во всем их разнообразии.

Ценностные ориентации культуры определяются рядом параметров, которые включают в себя отношение к природе, времени, пространству, личной свободе и автономности личности и др.

Содержание данных параметров прослеживается в речи носителя культуры, который посредством языка выражает свое отношение к миру, следовательно, ее значение можно определить, проанализировав фрагмент монолога/диалога/текста. Исторически лексические и грамматические модели строятся под воздействием культурного сознания народа. Ценности обязательно переносятся в язык, закрепляются там и читаются между строк, если подойти к анализу дискурсивных актов с учетом параметров, над чем работают современные ученые, стремясь составить путеводитель по культурной грамматике.

Нашей целью является обучение учащихся сопоставлять культурные ценности различных культур, а также выявлять их и анализировать на лексическом и грамматическом уровнях. На уроке иностранного языка нам представляется важным целенаправленно выделять время для ознакомления с культурными ценностями и менталитетом другой культуры, с реалиями стран изучаемого языка.

Е. Ленская

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОМИКСОВ КАК СМЫСЛОВАЯ ОПОРА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Комиксы относятся к креолизованным текстам, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык). Невербальный компонент комикса включает изображения места дей-

ствия, времени, общего настроения персонажа, эмоций, а также действующих лиц, что позволяет визуализировать для учащихся коммуникативную ситуацию. Вербальный компонент комикса (или собственно текст), в свою очередь, раскрывает содержание коммуникативной ситуации, дает возможность предъявить учащимся сюжет ее развития и речевые образцы, необходимые для говорения на иностранном языке. Вербальный и невербальный компоненты комикса взаимосвязаны и взаимообусловлены, они обеспечивают связность и целостность произведения, его коммуникативный эффект, а их рассмотрение чтецом в качестве самостоятельных компонентов ведет к потере общего смысла произведения.

Проведенное анкетирование 64 респондентов в возрасте от 15 лет до 21 года позволило определить, что комиксы являются популярным видом искусства среди молодых людей и они наиболее популярны среди учащихся 9 классов (20 % от общего числа участников). В ходе анкетирования также выяснилось, что наибольшей популярностью среди респондентов пользуются следующие виды комиксов: традиционные (американские) (81,54 % участников анкетирования), манга (46,15 %) и веб-комиксы (46,15 %).

Рассмотрим более подробно содержательные компоненты комикса. По характеру соотношения текста и изображения в комиксе выделяют кадры трех типов. В кадре *первого* типа преобладает информация, поступающая к читателю в виде монологов и диалогов героев, а изображение является вспомогательным. Подобные кадры могут выступать в качестве средства предъявления учащимся монологов-образцов или диалогов-образцов. Благодаря информативности вербального компонента, учащиеся смогут использовать его в качестве примера для построения связного логичного монологического высказывания или объединения реплик в диалоги различных видов. В кадре *второго* типа ведущую роль играет информационно насыщенное изображение, которое может послужить смысловой опорой при обучении монологической или диалогической речи, помочь учащимся соотнести речевые структуры с ситуацией общения. Опорой для обучения диалогической речи могут стать и кадры *третьего* типа, для которых характерно равномерное распределение информации, друг друга не дублирующей, что отражает ситуативность и спонтанность диалогической речи.

Таким образом, содержательные компоненты комикса позволяют реализовать различные схемы обучения учащихся говорению на иностранном языке в единстве монологической и диалогической речи.

А. Масловская

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭЛЕКТРОННОГО И ТРАДИЦИОННОГО УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современное электронное учебное пособие имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным на печатной основе, что достигается за счет внедрения инновационных технологий. Электронное учебное пособие является программно-методическим комплексом, обеспечивающим учащимся

возможность самостоятельно освоить определенные учебные разделы, которое включает в себя свойства и функции, присущие традиционному учебному пособию (П. К. Бабинская, 2009). Оно характеризуется разнообразием предметно-тематического содержания общения и видов деятельности учащихся, увлекательностью, красочностью, что вызывает интерес к изучению иностранных языков. Кроме того, электронные учебные пособия способствуют развитию компенсаторных умений учащихся, так как последние получают возможность пользоваться различными видами электронных словарей и справочников, активируемых управляющими кнопками. Уменьшение времени на поиск учащимися необходимой информации ведет к оптимизации устного общения на уроке иностранного языка.

Одно из главных преимуществ электронного учебного пособия (по сравнению с традиционным) заключается в том, что оно по своей структуре является открытой системой. Его можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации, что особенно важно для дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, обеспечения открытого доступа к учебным материалам большого количества учащихся, повышения качества обучения иностранным языкам. Согласно исследованиям, каждое традиционное издание на бумажном носителе рассчитано на определенный уровень подготовки учащихся и предполагает заданный уровень обучения иностранным языкам. Электронное пособие содержит материал разных уровней сложности, динамические иллюстрации к тексту, многовариантные задания для проверки социокультурных знаний, речевых навыков и умений в интерактивном режиме.

Немаловажной характеристикой электронного учебного пособия является мультимедийная наглядность, которая обеспечивается средствами компьютерной когнитивной графики: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеофрагментов и т.д. При этом возможно внедрение контекстных подсказок, которые позволяют визуализировать коммуникативные ситуации, изучаемый языковой и речевой материал и организовать самостоятельную работу учащихся. Кроме того, оно может содержать большое разнообразие контрольно-измерительных материалов, которые реализуются в интерактивном и обучающем режиме с обеспечением обратной связи в виде верных ответов с разъяснениями и комментариями.

Е. Мороз, И. В. Чепик

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «СИМУЛЯЦИЯ»

Известно, что успешность иноязычной монологической речи напрямую зависит от эффективности управления процессом речевого взаимодействия. Очень важно формировать у учащихся способность к творческому поведению. Недостаток активной устной иноязычной практики, пассивность и безынициативность, недостаточная мотивация и боязнь совершить ошибку в речи – основные проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся. Именно поэтому важной задачей в обучении иностранным языкам является его

направленность на приобретение учащимися своего собственного личностного опыта, где основным путем выступает их творческая созидательная деятельность в разных видах иноязычной речевой деятельности, организуемой учителем иностранного языка.

Технология «симуляция» служит ярким примером интенсификации процесса обучения иноязычной монологической речи, позволяет за один и тот же отрезок времени достигнуть более высоких результатов, будучи наиболее успешной и актуальной альтернативой традиционным методам, позволяющей ученикам, не выходя из класса, окунуться в ситуацию реального иноязычного общения.

Ведущим назначением симуляции является развитие умений речевого взаимодействия собеседников как носителей определенных ролей социально-культурной реальности изучаемого языка. Ее характерная особенность заключается в том, что речевое общение осуществляется на фоне социального взаимодействия личностей. Это позволяет приблизить процесс обучения к естественным условиям общения и расширить диапазон используемых речевых моделей и речевых функций.

Симулируя реальную жизненную ситуацию в условиях учебной аудитории, действуя от своего имени или выступая в различных социальных ролях, учащиеся активизируют свои лингвистические и паралингвистические знания и умения и стараются организовать эффективное речевое общение.

Обучение иноязычной монологической речи с использованием «симуляции» должно учитывать основные дидактические и специфические принципы: коммуникативной направленности, доступности и посильности, сознательности, личностного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, образовательной рефлексии и психологической совместимости учащихся в группе.

Все вышеизложенное целесообразно учитывать в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся иноязычной монологической речи и требуют апробации в обучении.

А. Напреенко

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

Под взаимосвязанным обучением чтению и говорению понимается процесс, направленный на одновременное формирование умений чтения и говорения, что подразумевает использование каждого из этих видов речевой деятельности и как цели, и как средства обучения, что обеспечивает положительное взаимное влияние на развитие каждого из них.

В основе взаимосвязанного обучения чтению и говорению лежит понятие *текст*. При отборе текстов нужно обращать внимание на их воспитательный, развивающий и культуроведческий потенциал, мотивационную способность, а также на проблемный характер их содержания.

Работа над текстом проходит на трех этапах: на предтекстовом, текстовом и послетекстовом.

На предтекстовом этапе используются упражнения в говорении, они должны обеспечивать «вхождение» в текст, а иногда снятие трудностей и опору на предыдущий опыт.

Работа на текстовом этапе предполагает упражнения в чтении.

На послетекстовом этапе используются упражнения в диалогической и монологической речи, они должны обеспечить проверку понимания текста и дальнейшую работу по углублению его понимания (информационную переработку).

Необходимо соблюдать определенную иерархию в постановке заданий (например, от легкого к трудному), с одной стороны, и с другой – весь характер работы над текстом при взаимосвязанном обучении чтению и говорению должен обеспечивать порождение речевого высказывания, которое планируется создать на основе именно этого текста.

Обучение порождению устного речевого высказывания на основе текста позволяет не только совершенствовать коммуникативные умения в чтении и говорении, но и способствует развитию всех составляющих коммуникативной компетенции.

При взаимосвязанном обучении чтению и говорению необходимо использовать естественную связь между ними и обеспечить соответствующую обратную связь и исправление возникающих речевых ошибок. Обучение компрессии устного и печатного текста – основа взаимосвязанного развития рецептивных и продуктивных навыков и умений.

Д. Новик

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

В настоящее время одним из ведущих подходов к обучению иностранному языку в УОСО является коммуникативный. Однако, по утверждению многих методистов, он не реализован в полной мере в учебном процессе, так как практически не затронул контроля. Решить проблемы и возникающие во время обучения трудности, которые связаны с контролем, возможно при помощи использования коммуникативно-ориентированных тестов.

Тест – средство контроля при обучении иностранному языку – состоит из заданий, предполагает наличие определенного инструментария для регистрации правильности или ошибочности его выполнения и обладает такими характеристиками, как валидность и надежность.

Различают *закрытые* и *открытые* тестовые задания. *Закрытые* задания предполагают выбор правильного ответа. К ним относятся следующие.

- Множественный выбор: учащийся выбирает ответ из списка предложенных вариантов (*Wählt die Antworten auf die Fragen aus*).
- Альтернативный выбор: учащийся определяет содержание высказываний, составленных на основе текста, по определенной шкале (*Falsch oder richtig?*).

- Перекрестный выбор: предлагается два списка единиц, из которых необходимо составить пары по определенным признакам (*Was passt zusammen?*).
- Упорядочение: необходимо составить связный текст, восстановить последовательность действий (*Nennt die Sätze in der richtigen Reihenfolge*).
- Заполнение пропусков: восстановление опущенных слов в тексте. (*Ergänzt*).

В практике обучения аудированию, в частности, при проведении контроля, чаще используются тестовые задания закрытого типа, поскольку аудирование как вид речевой деятельности является рецептивным и не требует от учащихся демонстрации умений продуктивных видов речевой деятельности при выполнении теста. А значит, оценка развития умений аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности будет более объективной.

Открытые тестовые задания, требующие развернутого ответа.

- Перефразирование: ответ на запрос информации, выраженной в тексте неявно, своими словами (*Formuliert die Regeln für Thomas*).
- Интерпретация: комментирование авторской позиции (*Was meint ihr?*).
- Информативное сжатие: сокращение текста до главной мысли (*Hört den Text und formuliert die wichtigste Idee*).

Задания открытого типа проверяют способность учащихся не только к рецептивной деятельности (понимание текста), но и к продуктивной (собственно высказывание). Современный коммуникативный подход в обучении позволяет широко использовать тесты открытого типа, так как умения говорения и аудирования развиваются параллельно, а значит, при успешном освоении учебной программы у учащихся не должны возникать трудности с формулированием ответа на открытый вопрос.

М. Рабек

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА

При обучении общению на иностранном языке и развитии межкультурной компетенции учащихся необходимо стимулировать выявление ими особенностей как иноязычной, так и родной национальной культуры. В процессе обучения с использованием фрагментов из аутентичных источников целесообразно показать взаимодействие языка и культуры, адекватно оценить описанные события и факты культуры, сформировать у учащихся способность понимать культурно обусловленное речевое поведение, не утрачивая при этом собственную культурную идентичность. Важно, чтобы, сталкиваясь с косвенными проявлениями различий между культурами, учащиеся научились их определять.

Для языковой модели мира британцев в качестве одного из основных концептов выступает «privasy», который значительно шире семантически, чем русское понятие «уединенность», где раскрывается лишь одно значение концепта. Для британской культуры «privasy» является важным принципом, предопределяющим тип взаимоотношений, правила общения, особенности

быта и поведения носителей культуры. Данный концепт отражается во многих пословицах, которые служат источниками изучения британской культуры: *An Englishman's home is his castle; Good fences make good neighbours; A hedge between keeps friendship green* и т.д.

Незыблемость зоны личной автономии делает фактически недопустимым в общении и поведении прямое воздействие на адресата, давление на него. Часто употребляются пассивные или условные конструкции. В общении британцы избегают категоричных утверждений, проявляют достаточную гибкость и придерживаются установленных правил. В Великобритании дружеские отношения не столь тесные, прочные и доверительные, как у русских. Это объясняется тем, что в русской культуре, как в культуре коллективистского типа, нет подобной зоны личной автономии. Дистанция между коммуникантами традиционно ближе, соответственно, коммуникативные табу незначительны, а степень допустимого воздействия на собеседника гораздо выше, императив не воспринимается как нарушение норм. Готовность к самопожертвованию, терпимое отношение к сокращению своего личного пространства, душевность и отзывчивость отличают русский национальный характер. Британцы, напротив, вторжение в частную жизнь рассматривают как посягательство на права личности.

Осмысление концепта «privacy» способствует правильной интерпретации коммуникативного поведения британцев, а также употреблению в речи соответствующих конструкций. Обладая определенными знаниями о культуре изучаемого языка, а также умениями общения с учетом особенностей иной культуры, мы становимся более компетентными не только как речевые партнеры, но и как «медиаторы культур», выступаем посредниками между собственной личностью, являющейся воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной.

Д. Радецкая

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Мобильные технологии позволяют использовать мобильные сервисы в образовательном процессе по иностранному языку с целью мгновенного доступа к дидактическим материалам и их визуализации, введения, активизации и применения учебного материала, обеспечения обратной связи, взаимодействия преподавателя и обучающихся. В зависимости от этапа развития умений диалогического общения применяются соответствующие мобильные приложения.

На подготовительном этапе обучения следует использовать мобильные приложения, направленные на совершенствование навыков нормативного этикетно-речевого контактного поведения на уровне диалогических единств с целью понимания межкультурной коммуникативной ситуации, начала диалогического общения и его завершения, порождения реплик, реагирования на просьбу в определенных сферах общения. Приложения BuSuu, Learn English Podcast, Learn English Listening, Learn English – Speak English и другие позволяют прослушивать аутентичные подкасты.

Содержательный этап обучения предполагает использование мобильных приложений, с помощью которых обучающиеся имеют возможность прослушивать реплики-стимулы, диалоги, давать собственные ответы-реакцию, записывать собственное речевое высказывание. На данном этапе у них совершенствуются речевые навыки выбора речевых и социокультурных средств в соответствии с поставленной коммуникативной задачей и статусом участников общения, составления мини-диалогов с использованием опорных реплик и схем, ответов на вопросы собеседника и комментирования, запроса дополнительной информации, выражения своего мнения с использованием приложений English Conversation, Explain Everything, Speak King, HiNative и др.

На результирующем этапе обучения с целью развития речевых умений функционально-ролевого и функционально-статусного поведения коммуникантов, мотивационно обусловленного поведения в процессе диалогического общения, ведения диалогического общения на уровне развернутого диалога используются мобильные приложения Skype, Telegram, Italki, HelloTalk и др.

О. Рингайло

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Наиболее трудным моментом в формировании речевых грамматических навыков является их применение в речевой деятельности. Владение грамматикой предполагает не столько знание правил, сколько умение не задумываясь реализовывать их в процессе речевого взаимодействия.

Особенности овладения учащимися первой ступени речевым и грамматическими навыками на основе функционального подхода заключаются в следующем. Материал для обучения грамматике отражает естественное использование языка в общении без искусственных ситуаций, его необходимо предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых речевых ситуациях; широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность (схемы, таблицы); пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала; процесс овладения грамматической стороной речи включен в общий контекст общения и происходит в решении коммуникативных задач; во взаимосвязи с обучением чтению и лексике; формирование и совершенствование грамматических навыков обеспечивается комплексом условно-речевых и речевых упражнений, предусматривающих большую повторяемость грамматического материала в новых ситуациях общения и др.

В обучении грамматике функциональный подход определяет отбор и организацию материала: отбор должен осуществляться комплексно, то есть не лексика и грамматика отдельно, что свойственно системе языка и ее изучению, а с учетом их функциональной направленности.

На наш взгляд, положительной стороной функционального подхода является увеличение времени работы в парах и группах, когда количество

речевых упражнений превалирует над неречевыми, что стимулирует творческий подход к заданиям со стороны учащихся, которые знакомятся с новыми грамматическими явлениями на примере их функционирования в речи.

Работа с условно-речевыми, речевыми, а также игровыми упражнениями увеличивает продуктивность, способствует познавательной и коммуникативно-речевой активности учащихся, благоприятно сказывается на мотивации к изучению иностранного языка, так как данные упражнения, имеющие коммуникативную значимость, воспроизводят реальные условия общения, содержат побуждения к разговору, служат для выражения собственных мыслей.

Д. Фролова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗГОВОРНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА

Тексты позволяют оценить готовность и способность учащихся употреблять грамматическое явление в условиях, приближенных к речевым. Разговорными текстами могут являться отрывки монологической или диалогической речи, аутентичные тексты, диалоги, сказки, песни, стихотворения, пословицы и поговорки, интервью и опросы.

К основным требованиям к разговорным текстам, используемым для формирования грамматических навыков, относятся:

1) требования к смысловой структуре текста (информативность, цельность, связность);

2) требования, отвечающие за восприятие информации (точка зрения говорящего, коммуникативная направленность, эмоциональность, выразительность, обращенность);

3) требования, направленные на индивидуализацию воспринимаемого материала (уровень развития, учет возрастных особенностей);

4) методические требования (малый объем, переработка и повторяемость на основе пройденного материала).

Тексты должны базироваться на уже *усвоенном лексическом материале*. Однако современная тенденция использовать аутентичные тексты нарушает это правило. Аутентичный текст является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптирован для учащихся с учетом уровня владения языком. Следовательно, из таких текстов нельзя изъять использованные в них грамматические конструкции без нарушения целостности и смысла. Поэтому в аутентичных текстах сохраняются неизвестные ученикам явления. Ученики могут понять незнакомые слова и грамматические формы с помощью языковой догадки и анализа слово- и формообразующих морфем. Важна также *повторяемость* грамматических конструкций, которые учащиеся должны усвоить. Например, для изучения временной формы *Präteritum* следует выбрать текст, где данная конструкция используется несколько раз. Или для запоминания употребления неопределенно-личного местоимения *man* можно выбрать ряд пословиц с данным местоимением.

Текст как упражнение моделирует употребление грамматических средств и направлен на решение коммуникативной задачи. В тексте грамматические средства приобретают коммуникативную форму и содержание, соответственно и знания будут иметь коммуникативную направленность. Тексты позволяют сократить количество нетематических языковых упражнений. Они способствуют развитию механизма переключения сознания со знаний, представленных изолированно или на уровне одного предложения, на функционирование этих знаний в контексте.

К. Церешко

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ВТОРОЙ СТУПЕНИ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Чтение является важнейшим видом коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, которая направлена на извлечение информации из печатного текста. Цель обучения чтению состоит в развитии коммуникативных умений чтения адаптированных текстов по программной тематике, позволяющих учащимся ориентироваться в них с учетом специфики и в соответствии с коммуникативной задачей, извлекать информацию с разной степенью полноты и глубины, пользоваться компенсаторными умениями.

Методика работы с иноязычными текстами на факультативных занятиях строится на дидактических и методических принципах: коммуникативной направленности, учете родного языка, сознательности, доступности и посильности, новизны и др.

Умение понимать прочитанное предполагает формирование у учащихся умений самостоятельной работы с иноязычным текстом: способность выбрать ту или иную стратегию чтения для решения конкретной коммуникативной задачи, способность использовать компенсаторные умения, а также умение оценить свою деятельность в чтении.

Стратегии чтения рассматриваются как способы чтения текста или модель поведения учащегося, зависящая от особенностей текста и целевой коммуникативной установки. На факультативных занятиях целесообразно использовать следующие стратегии чтения.

- *Стратегии предтекстовой деятельности*, которые направлены на постановку задач чтения и на выбор вида чтения, актуализацию предшествующих знаний и опыта, понятий и словаря текста («мозговой штурм», «ориентиры предвосхищения содержания текста» и др.).

- *Стратегии текстовой деятельности*, целью которых является управление процессом чтения («чтение вслух», «чтение про себя с вопросами», «чтение про себя с пометками»).

- *Стратегии послетекстовой деятельности* (послетекстовые обсуждения с целью получения читательского отклика; обсуждение того, что узнали, выяснили; обмен мнениями; стратегия «проверочный лист»).

Стратегии чтения позволяют учащимся эффективно ориентироваться в растущих информационных потоках, а также выстраивать автономную образовательную траекторию с учетом своих индивидуальных потребностей, способствуют развитию мотивации, самоконтроля, позволяют учащимся управлять процессом учения.

А. Шахлевич

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Работа с иноязычными аутентичными материалами значительно повышает мотивацию к изучению иностранных языков у учащихся, так как они более интересны и являются большим стимулом для чтения в сравнении с другими материалами.

Для успешного формирования социокультурной компетенции и достижения полноценного результата недостаточно ограничиться аудиторными занятиями. Целесообразно широко использовать возможности работы с лингвострановедческими материалами, нацеленной на реализацию ряда задач: расширение представления о культуре страны изучаемого языка; сопоставление родной культуры и культуры других народов; этическое и эстетическое воспитание и др.

Известно, что обучение чтению иноязычных текстов может и должно формировать у учащихся понятие о культуре страны изучаемого языка. Поскольку обучение иностранному языку в условиях школы происходит вне естественной языковой среды, в такой ситуации способами формирования социокультурной компетенции служат чтение, аудирование, письмо и говорение. Важным источником получения информации, наряду с другими дидактическими средствами, является учебный аутентичный текст, обладающий коммуникативной, прагматической и когнитивной функциями. В качестве учебного текста могут использоваться как тематические, страноведческие, художественные тексты, так и стихи, песни, письма, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка и др.

В то же время в процессе работы с текстами преследуются и практические цели обучения: формируются и совершенствуются слухопроизносительные и лексические навыки; совершенствуются навыки выразительного чтения; формируются и совершенствуются языковые навыки; расширяется лексический запас учащихся; приобретаются знания о быте, традициях народа.

Целью пробного обучения является обучение учащихся выделению и пониманию основных идей текста различных жанров, умению различать главную и второстепенную информацию, сопоставлению фактов, а также пониманию авторского коммуникативного намерения. Для этого отбираются задания и упражнения, направленные на развитие у учащихся способности узнавать/понимать социокультурную информацию; осуществлять лингвострановедческий комментарий; сравнивать явления изучаемой страны с фактами родной культуры; высказывать свое отношение к прочитанному.

СТИЛИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА

В. Близнец

ПОДТВЕРДИТЕЛЬНЫЙ ВОПРОС В ЖАНРЕ НЕМЕЦКОГО ИНТЕРВЬЮ

В наши дни устная публичная речь становится одной из самых активных форм коммуникации, а наиболее востребованным ее типом стал жанр интервью, выступающий в двух своих разновидностях – звучащее и печатное. *Интервью* как составляющая сложной системы средств массовой коммуникации занимает одну из самых высоких позиций по частоте использования и технике исполнения, поэтому сегодня оно находится в центре внимания лингвистических исследований. Интервью – жанр публицистики, который представляет собой беседу журналиста с социально значимой личностью на актуальные темы в виде совокупности вопросов и ответов. Вопрос является важнейшей структурной частью интервью, представляющей собой основной инструмент интервьюера, позволяющий добиться эффективности коммуникации. Именно от качества вопроса, его тематической направленности, его одно- или многозначности зависит успешность интервью. Целью данной работы стало определение особенностей употребления *подтвердительно* *вопроса* в речевом жанре интервью на немецком языке. Материалом послужили 16 печатных публикаций немецкого интервью, размещенных на официальном портале Deutsche Welle.

Подтвердительные вопросы имеют низкую степень вопросительности и передают семантику уверенности говорящего, требуя подтверждения. Среди вопросительных предложений в интервью подтвердительный вопрос с прямым порядком слов и присоединенным элементом имеет небольшую долю (4 %). Интересным оказался тот факт, что 80 % таких структур отмечены в речи интервьюера и семантически связаны с ранее названными репликами, предполагая подтверждение или опровержение. 20 % подтвердительных вопросов содержатся в речи интервьюируемого, вводя новую информацию, а вопрос имеет риторический характер. Например, вопрос интервьюируемого *All diese männlichen Dirigenten haben auch Kinder und sie müssen dazu keine Fragen beantworten, nicht wahr?* ‘У всех дирижеров-мужчин тоже есть дети, но они не должны отвечать на такие вопросы, не так ли?’ является логическим продолжением его же ответа, без которого семантика данного вопроса может быть истолкована неверно (дирижер Алондра де ла Парра говорит о том, что музыкантов-мужчин никто не спрашивает, как им удастся быть хорошими отцами, несмотря на то, что у многих из них есть дети. Сама же де ла Парра часто получает такие вопросы).

Таким образом, подтвердительный вопрос оказался нечастотным в жанре немецкого письменного интервью: общий объем выборки составил 1030 предложений, из них 116 – вопросительных. Это обусловлено тем, что интервью перед публикацией подвергаются переработке. Данные вопросы

используются интервьюером для подтверждения согласия слушающего с говорящим или подтверждения достоверности информации. Интервьюируемый использует подтверждательный вопрос для сообщения новой информации.

Е. Будкина

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ

Газетный заголовок обладает свойством информативности и экспрессивности, это первое, к чему обращается читатель до начала прочтения статьи; центр, на котором адресат фокусирует свое внимание, пытаясь предугадать, о чем пойдет речь далее. Экспрессивность заголовков достигается с помощью эмоционально окрашенных лексических единиц и разнообразных стилистических приемов.

В отобранных нами 294 заголовках интернет-статей общественно-политической тематики, опубликованных в изданиях «The Guardian» и «The Washington Post», было обнаружено несколько пластов лексики, различающейся функционально-стилевой окраской: нейтральная (*fantasy, borrow, interests*), книжная (*vow, traitors, desolation*) и разговорная (*berate, fool, idiots, kowtow*). В рамках данных лексических пластов мы выделили несколько групп лексических единиц, классифицированных нами следующим образом: специализированная лексика и термины (*cyberwar, "black ops", speak under oath*); реалии (*Militia, Douma, Cossacks, vodka*); имена собственные (*Facebook, World Cup, WikiLeaks*); аббревиатуры (*FBI, NATO, Q&A*); глаголы и глагольные сочетания, традиционные для англоязычной прессы (*to voice concern, to hail, to expose*); оценочная лексика (*shamefully, craziest, freakish*); газетизмы и газетные штампы (*spell disaster, "axis of evil", dirty money*); предложные и фразово-предложные глагольные сочетания (*glide through, fall for, go after*).

Кроме представленных лексических групп нами был также выделен ряд лексико-фразеологических стилистических средств. Мы, вслед за И. Р. Гальпериным, классифицировали данные средства согласно взаимодействию их лексических значений. К первой, наиболее многочисленной группе средств выразительности, удельный вес которой составляет 79 %, относятся приемы, основанные на взаимодействии контекстуальных и предметно-логических значений, а именно: метонимия (*Russia and the UK need each other, I've followed England around the world*), метафора (*Syria's agony, good cop-bad cop routine*), ирония (*Why didn't any "World Cup heroes" stand up for Russia's LGBTQ+ people?*). Ко второй группе стилистических средств, составляющих 17 %, мы отнесли выражения, несущие помимо своих основных предметно-логических значений дополнительную эмоциональную окраску: эпитет (*shirtless diploma, dark history, cozy affair*); междометия (*Hey, Putin: Don't pin this on the Jews*); гипербола (*rule for life, risk all*); литота (*zero chance*). К самой малочисленной группе средств выразительности с удельным весом 4 %

относятся стилистические приемы, основанные на взаимодействии основных и производных предметно-логических значений. Данная группа представлена главным образом идиоматическими выражениями (*scaredy cat, whipping boy*).

Таким образом, можно сделать вывод, что современные заголовки англоязычных интернет-статей обладают широкой палитрой лексических и лексико-фразеологических стилистических средств.

М. Волвенкина

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ПРОБЛЕМ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ БЕЛАРУСИ И США

Вместе с модернизацией, развитием интернет-ресурсов и новыми технологиями происходит изменение традиционных, исторически сложившихся способов социализации и передачи социального опыта, в особенности семейных ценностей. В связи с этим необходимо развитие социальной рекламы, которая непосредственно может влиять на эмоциональное состояние человека, его действия и деятельность в целом.

В настоящее время на семейных проблемах заостряется особое внимание, поскольку в большинстве случаев проблемы личности появляются в первую очередь из-за проблем в семье. Каждый член семьи перенимает не только семейные ценности, такие как любовь, забота, доброта, но и многие негативные явления в результате ссор родителей, недопонимания между родителями и детьми. Одна из наиболее актуальных проблем современной семьи – домашнее насилие.

В Беларуси в 2018 г. было зафиксировано около 2 тысяч случаев домашнего насилия, что на 40 % выше, чем в 2017 году. В стране мало кто знает об убежищах, и большинство жертв вовсе не говорят об этом. При этом реклама убежищ довольно скудная и не распространенная.

За 2018 г. правительство США потратило рекордную сумму на борьбу с насилием в семье, однако большинство пострадавших по-прежнему не знает, как получить незамедлительную помощь.

Как показал анализ материала, в Беларуси социальная реклама в виде видеороликов превалирует. Данные ролики скорее направлены на актуализацию эмоций адресата, нежели на информирование жертв о возможной помощи. При этом рекламные тексты Беларуси носят более позитивный характер, моделируют преимущественно (в 59 % случаев) эмоцию жалости. Так, например, рекламный текст «Слезы толькі ад цыбулі» с изображением ведущей Ю. Высоцкой вызывает скорее положительные эмоции (удовольствия, радости). Позитивный настрой ведущей на фоне кухни не вызывает чувство страха, тревоги, а скорее настраивает на положительное восприятие ситуации, имплицитно идею «мы справимся, все будет хорошо». Рекламные тексты США, посвященные семейным проблемам, носят драматичный,

мрачный характер. Почти на всех социальных проектах изображены избитые дети. Такого плана социальная реклама сразу же вызывает чувство тревоги. Доминирующий цвет – черный – цвет несчастья горя и траура.

Таким образом, социальная реклама против домашнего насилия требует большего внимания со стороны государства и освещения в медиа.

А. Дайнеко

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Исследованию рекламного текста посвящено значительное количество научных работ, в рамках которых изучается процесс его создания, а также язык рекламы. Рекламный дискурс всегда привлекал и будет привлекать внимание лингвистов в первую очередь тем, что он не является статичным элементом языка. В нем постоянно реализуются новые способы воздействия на аудиторию, поэтому исследования, проводимые 10–15 лет назад, могут не отражать всей специфики современного рекламного дискурса. Так, например, в последнее время наблюдается тенденция компаний пересматривать или даже полностью менять рекламные слоганы, а слоганы новых компаний, возможно, строятся на несколько других принципах, чем 20–30 лет назад, в период зарождения этого жанра. Многие исследователи в последнее время кроме непосредственной функции – привлечение внимания целевой аудитории к продукту, фирме – выделяют также функцию формирования определенного эмоционального образа, связанного с продуктом/фирмой. Так, рекламный слоган пива «Guinness» (*Guinness is good for you / Guinness – это хорошо*) не несет в себе никаких ассоциаций для потребителя, а потому зачастую не вызывает у него ни отрицательных, ни положительных эмоций. Для контраста возьмем слоган компании «Snickers»: *Hungry? Grab a Snickers / Проголодался? Сникерсни!*. На наш взгляд, данный слоган самым прямым образом воздействует на подсознание человека и вызывает у него соответствующие эмоции.

При создании слогана происходит процесс формирования определенного эмоционального образа, связанного с продуктом/фирмой и ориентированного на элементы человеческой психики. Эту функцию слоган приобрел с появлением брэндов, когда продается не товар, а созданный вокруг него ореол, миф. Например, компания «Кока-Кола» заменила прежний слоган *С кока-колой дела идут лучше* на *Насладись кока-колой*. Кроме того, слоганы-лозунги теперь создаются не только для рекламы компаний, но и для отдельных продуктов с учетом их особенностей. Важным также представляется учет национально-культурных особенностей при создании рекламного слогана. В связи с этим исследование рекламного слогана компаний, особенно тех, которые претерпели изменения, а также слоганов-лозунгов отдельных продуктов, является актуальным.

В. Драгин

МОНОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ В КИНОДИСКУРСЕ

Термин *кинотекст*, а также его более общий аналог *кинодискурс* существуют в рамках всего массива имеющихся на данный момент произведений киноискусства, весь объем и полнота которого и позволяет конкретизировать определяющие черты и функции этих двух терминов. Одной из главенствующих тем в исследовании кинотекста является проблематика анализа вербального компонента в тесном взаимодействии с невербальными и экстралингвистическими аспектами фильма. При этом кинодискурс может приравниваться, при узком рассмотрении, к отдельному фрагменту фильма, отобранному по определенным критериям, а также к кинофильму в совокупности со всевозможными сопутствующими материалами или другими фильмами того же жанра или автора.

Для нашего исследования релевантны оба понятия, так как, с одной стороны, мы имеем дело с фрагментами фильма, отобранными в соответствии с заданными нами критериями с учетом экстралингвистических факторов. С другой стороны, мы сосредоточились, в основном, на вербальном компоненте данных фрагментов, а именно на языковых способах передачи эмоционального состояния персонажа в закадровом монологе.

Монологи существуют в драматургии и, соответственно, используются в кинодискурсе как непосредственном последователе этого вида искусства. Тем не менее они претерпели определенные изменения и трансформировались в новые формы. Одной из них служит так называемый закадровый монолог. Данная форма не являлась объектом самостоятельного исследования, поэтому в нашей работе мы опирались, в первую очередь, на классификацию драматургических и литературных монологов. В результате проведенной работы были выявлены основные типы закадрового монолога: «технический» монолог (словесное повествование, один из инструментов обогащения нарратива кинопроизведения); лирический монолог (художественное отступление, нацеленное на выражение эмоций или серьезных размышлений), монолог-принятие, или монолог-размышление (само название говорит само за себя: размышление по поводу принятия важного для продолжения истории решения); монолог апарте (краткая форма монолога для иллюстрации внутренних переживаний героя картины); внутренний монолог (свободная форма, в которой выражаются мысли в «необработанном» виде, иными словами, «поток сознания»), а также диалог в одиночестве.

М. Зборовская

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТОВ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Контекстуальная синонимия возникает в результате так называемой нейтрализации значений, стирания семантических различий слов, когда не относящиеся к одному синонимическому ряду слова употребляются

в качестве синонимов. Близость значений слов при явлении контекстуальной синонимии возникает не через отношения в языке, а через отношение носителя языка к окружающей действительности, его индивидуальный опыт и субъективные ассоциации.

Серебряный век в истории русской литературы характеризуется расцветом духовой культуры и переоценкой ценностей. Появилось огромное количество новых направлений, течений, жанров и форм. Творчество понималось как подсознательно-интуитивное созерцание тайных смыслов, доступное лишь художнику-творцу. Явление контекстуальной синонимии также получает широкое распространение в творчестве авторов этого периода. Так, в одном из самых известных стихотворений А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека», слова *ночь*, *улица*, *фонарь* и *аптека* являются контекстуальными синонимами. Данные лексемы не языковые синонимы, но в авторском тексте каждое из них приобретает особое значение, что выражается в наличии общего денотата. Образы *ночи*, *улицы*, *фонаря*, *аптеки* в данном контексте символизируют отчаяние, безвыходность, нежелание жить.

В стихотворении «Священные плывут и тают ночи» Н. Гумилева также можно наблюдать явление контекстуальной синонимии: *Она [смерть] везде – и в зареве пожара, // И в темноте, нежданна и близка, // То на коне венгерского гусара, // А то с ружьем тирольского стрелка*. Контекстуальные синонимы *зареве*, *темнота*, *конь* имеют общий денотат – смерть. Каждый из элементов обладает индивидуально-авторской семантикой. Расположение элементов синонимического ряда в определенной последовательности обеспечивает обогащение и развитие общего смысла.

В стихотворении «Мы» В. Маяковского обнаруживаем следующий ряд синонимов: *Страна советов, советская воля, советское знамя, советское солнце*. Контекстуальная синонимия возникает в результате стремления автора наиболее полно охарактеризовать предмет речи, выразить свое представление о нем. Словами *воля*, *знамя*, *солнце* автор описывает «Страну советов», выражая идею всего стихотворения. Лексемы *воля*, *знамя*, *солнце* не образуют синонимический ряд, но в этом контексте они имеют один сложный денотат.

Таким образом, явление контекстуальной синонимии широко представлено в творчестве представителей различных направлений Серебряного века (символизма, акмеизма и футуризма) и выступает в качестве индивидуально-авторского способа передачи действительности, опыта, ассоциаций.

А. Ковалёва

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Реклама – это вид информации, который распространяется с целью оповещения и привлечения потенциальных покупателей к какому-либо продукту. Основная задача рекламодателя в этом процессе – вызвать определенные изменения в поведении потенциального партнера по коммуникации.

Воздействие рекламы тесным образом связано с манипулированием. Самым очевидным способом манипуляции на лексико-семантическом уровне является использование слов с эмоциональной нагрузкой. Фразеологические единицы, несомненно, относятся к таковым. За счет новых семантических значений появляются новые оттенки, привлекающие внимание реципиента. Например, текст рекламы жевательных драже «Mentos» ориентирован на молодую аудиторию, поэтому в нем используется фразеологический оборот *to miss out on something*, который означает 'не использовать возможность насладиться или получить преимущество от чего-либо'. Данная фразеологическая единица и форма контекста являются яркими и современными. Они расслабляют реципиента и вызывают положительные эмоции, которые мотивируют на выбор данного продукта: *Ever had the fear of missing out on the greatest party of all time?*

Для достижения наибольшего эффекта рекламодатели могут использовать фразеологические единицы с ярко выраженной стилистической окраской, что хорошо видно на примере рекламы компании «Nike» для женщин: *If we want to play against men, we're nuts*. Подобная фразеологическая единица обладает яркой экспрессивностью, что помогает компании обратить на себя внимание, вызвать у реципиента сильные эмоции, желание ломать стереотипы с одеждой данной марки.

Характерной чертой многих рекламных текстов выступает игра слов, как, например, в рекламе «Burger King»: *We go out of our way to bring you coffee your way*. Здесь употребляется выражение *to go out of somebody's way*, которое означает 'очень стараться что-то сделать, особенно для кого-то другого'. Игра слов в данном тексте является удачной с психологической точки зрения, потому что сам текст апеллирует к эмоционально-чувственному восприятию продукта, давая человеку почувствовать себя особенным.

Таким образом, использование фразеологических единиц в рекламных текстах добавляет определенную стилистическую окраску, что делает рекламу заманчивой для той аудитории, на которую она рассчитана, все это вызывает интерес и усиливает привлекательность продукта. Подобная формулировка семантически обогащает текст, призывает человека к действию и мотивирует его приобрести именно этот продукт.

М. Козуля

ВИРТУАЛЬНЫЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ РОМАН XXI ВЕКА

Постмодернистский роман представляет собой сложную многоуровневую конструкцию с подвижным или вовсе непредусмотренным центром. Каждый ее уровень имеет своего адресата, а в основе лежит принцип диалогизма всех элементов. Для глубокого понимания постмодернистского текста читателю требуется серьезная филологическая подготовка, потому что его истинный смысл закодирован и требует расшифровки.

Виртуальный роман XXI века стал ответом на вызовы новой реальности, связанной с местом, которое занял в жизни каждого человека Интернет. Сетевая литература, в отличие от традиционной («бумажной» или оцифрованной), может быть прочитана только с помощью компьютера. Всемирная паутина обеспечивает гипертекстовую структуру и интерактивность сетевого произведения, создает возможности индивидуального выбора маршрута прочтения, позволяет вносить изменения в развитие сюжета, добавлять в него новые эпизоды, вводить дополнительных персонажей и т.д. Гипертекстуальный тип нарративной организации изменяет как форму представления знаний в соответствии с образом человеческого мышления, так и форму взаимодействия текста с другими текстами, расширяя тем самым понятие интертекстуальности.

Предпринятое нами исследование показало, что наряду с вышеперечисленными особенностями виртуальный постмодернистский роман XXI века обладает рядом специфических свойств, к которым относятся:

- принципиально открытая структура как разомкнутая «вмещающая форма», многократно усиливающая проявление деконструктивизма;
- сознательно сымитированная незаконченность, намеренная фрагментация текста;
- интеллектуальная подоплека, обычно зашифрованная, в то время как на поверхности остается увлекательный сюжет;
- безграничные возможности для реализации культурной дифференциации, создания полифоничности, проявления «интернет-шизоидности», актуализации «смерти автора», попавшего в гипертекстовую среду;
- принятие текста читателем, который не смог увидеть намеки и воспоминания в традиционном тексте, но встречает их в гипертексте;
- возможность обновить или игнорировать определенные ассоциации в зависимости от личного выбора читателя.

Технический прогресс в нынешнем столетии вывел постмодернистский роман на новый уровень качества. Только Интернет позволяет по-настоящему реализовать многие принципы постмодернизма. В печатном тексте постмодерн по большому счету остается на уровне деклараций, поскольку сама среда, в которой он существует, в корне модернистская.

Е. Кондрашова

ИГРА СЛОВ И ЕЕ РАЗНОВИДНОСТИ

(на материале американского телесериала «the Big Bang Theory»)

В современной науке нет единого мнения об определении игры слов, но все исследователи сходятся в том, что это явление имеет место только в случае преднамеренного нарушения языковой нормы с целью определенного воздействия на адресата, зачастую для усиления экспрессивности речи. В данном исследовании мы будем понимать под термином *игра слов* преднамеренное нарушение языковых норм с целью реализации в речи категории экспрессивности. Рассмотрим классификацию видов игры слов, основанную

на типе языковых средств, использованных при ее построении. В данную классификацию включены те приемы игры слов, которые использовались в известном американском сериале «The Big Bang Theory».

Первая группа приемов игры слов построена на лексической основе и может опираться на слова двух групп лексики: общие и специальные (термины, имена собственные). В случае с общими словами игра слов строится на многозначности, омонимии, этимологии и т.д. Четкого разделения между игрой слов, опирающейся на общие слова и специальные, нет, так как зачастую одна переходит в другую, но объединяет их расхождение между звучанием (написанием) и значением. Игра слов, построенная на специальных словах, терминах или именах собственных, по своей структуре ничем существенно не отличается от построенной на основе многозначного слова. *Some species of a physicist appeared to be at the other end.* Обычно слово *species* (*a division of animals, which are alike in all important ways*) используется лишь в контексте, в котором речь идет о представителях животного мира. Здесь же оно употреблено по отношению к представителю определенной профессии и используется для придания комического эффекта ситуации.

В сериале есть эпизод, где два главных героя соревнуются в танцевальной игре, и, когда один из них побеждает, говорит: *Grab your napkin, homey. You just got served!* Игра слов здесь строится на многозначности английского глагола *to serve*, который помимо значений ‘служить, помогать, обслуживать’, также может обозначать ‘победить’, что и употребляется в данном случае.

Следующая группа приемов – это игра слов, построенная на фразеологической основе. Трансформация фразеологизма автором для достижения дополнительной экспрессии или комического эффекта заключается в разрушении формы и/или содержания исходных фразеологических единиц, при этом значение фразеологической единицы и прямое значение ее компонентов воспринимается параллельно.

В последнюю группу приемов можно включить игру слов, построенную на нарушении семантической сочетаемости или присоединении семантически неоднородных слов, далеких по смыслу, к многозначному слову.

В. Корнушенко

ФУНКЦИИ РЕЧЕВОЙ ИГРЫ В ТЕКСТАХ ЦИКЛА А. САПКОВСКОГО «САГА О ВЕДЬМАКЕ»

Одним из подходов к пониманию художественных текстов, по теории российского филолога и лингвиста Г. И. Богин («Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику», 2018), является выделение трех уровней его понимания: (1) семантизирующее понимание (встречается в процессе изучения и овладения родным или иностранным языком, а также при нарушении в понимании словоупотребления, нуждающегося в семантизации в определенном контексте); (2) когнитивное понимание (появляется в процессе преодоления трудностей в усвоении содержания того

или иного текста); (3) распредмечивающее понимание (базируется на распредмечивании содержания мыслительных процессов). Познание смыслов художественного текста обеспечивает распредмечивающее понимание. Однако использованную в тексте игру слов можно рассматривать как средство опредмечивания авторских смыслов. Для более точного понимания места игры слов в системе смыслов художественного произведения следует проанализировать, какие функции выполняет игра слов на примере конкретного текста.

Интегративная функция: игра слов помогает воспринимать текст как единое целое. Может реализовываться в заглавиях или названиях глав, напр., заглавие «Крещение огнем» в пятой книги цикла «Сага о Ведьмаке» интригует читателя и указывает на основную тему и идеи, которые будут затронуты. Слово *крещение* в данном контексте не связано напрямую с христианским таинством, а употребляется в значении 'испытание'; в то время как *огонь* в зависимости от эпизодов сохраняет, меняет или даже совмещает свои значения. В основном *огонь* отождествляется с *трудностями*, *боем*, через которые проходят персонажи. Один из главных героев в прямом смысле проходит испытание огнем.

Индивидуальная функция: чтение текста для реципиента всегда связано с индивидуацией, выделением значимых признаков информации. Важным элементом данного процесса является жанроустановление. Читатель может определять жанр на уровне всего произведения в целом или отдельной части, так как жанр может меняться на протяжении повествования. За счет жанроустановления формируются ожидания от текста и исчезает неопределенность.

Функция создания атмосферы: часто повествование ведется от лица одного или нескольких персонажей. Читатель воспринимает голос автора через речь и мысли героев. Распространен прием передачи внутренних монологов персонажей в виде несобственно-прямой речи.

Метаязыковая функция: игра слов довольно часто выступает в качестве инструмента осмысления языковых и речевых форм, обнаружения их противоречивости и абсурдности, поиска происхождения слов и выражений.

Д. Макеева

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МИФОЛОГИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ МЛАДШЕЙ ЭДДЫ

Метафора в течение длительного времени привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов и занимает особое место в теории семантических, стилистических, психолингвистических, синтаксических и прагматических исследований.

Одним из направлений исследования метафоры является дескрипторная теория метафоры, согласно которой процесс метафоризации представляет собой функцию отображения элементов области источника в области цели.

Область источника представлена языковой совокупностью усвоенных знаний, набором сигнификативных дескрипторов, т.е. слов и словосоче-

таний, отражающих опыт взаимодействия с окружающей действительностью; денотативные дескрипторы обслуживают область цели, т.е. представляют собой набор слов и словосочетаний, описывающих ту сферу, к которой происходит приложение сигнификативных дескрипторов в процессе метафоризации. Схематически процессоздания метафоры можно представить как <СГНФ 1, ДНТ 1>, <СГНФ 2, ДНТ 2>, <СГНФ n, ДНТ n>, а именно <сигнификативный дескриптор x, денотативный дескриптор y>.

Взаимодействие сигнификативных и денотативных дескрипторов может быть продемонстрировано на примере метафоры *horse of the mast* 'конь мачты', используемой во многих скандинавских мифологических текстах для обозначения корабля. Здесь область источника ФАУНА представлена набором сигнификативных дескрипторов: СГНФ *horse*, СГНФ *beast*, СГНФ *wolf* и т.д.; область цели МЕХАНИЗМ – набором денотативных дескрипторов ДНТ *hand wheel*, ДНТ *deck*, ДНТ *mast* и т.п., из которых для обозначения корабля сознанием выбирается сочетание сигнификативного дескриптора <*horse*>, относящегося к метафорической модели ФАУНА, и денотативного дескриптора <*mast*>. Метафорическая модель представляет собой тематически связанные поля сигнификативных дескрипторов, и в данном выражении метафорическая модель ФАУНА формирует образ корабля как механизма, использующегося для быстрого передвижения по воде.

Анализ сигнификативных дескрипторов позволил выявить ряд метафор: *the execrator of armour* 'ненавистник брони' (о мече), *ash of battles* 'ясень битвы' (о мужчине), *twig of dresses* 'ветвь нарядов' (о женщине) и т.д., которые относятся к метафорическим моделям ОБЪЕКТ, ПЕРСОНА, ВОЙНА и ФЛОРА/ФАУНА и являются наиболее широко представленными в тексте. Обилие метафор, описывающих данные модели, можно объяснить особенностями быта древних скандинавов и их окружающей средой.

А. Мискевич

ФОРМАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛОМ *TO FEAR*

При анализе глагола *to fear* можно заметить, что в различных ситуациях данный глагол может выступать как переходный, так и непереходный с использованием дополнения, которое может быть выражено одушевленным и неодушевленным существительным.

Пропозиции предложений с глаголом *to fear* являются направленными и динамичными. Если первую аргументную позицию в предложении занимает «пугающийся», то предлог не требуется в формальной структуре предложения, так как направление отношений между аргументами пропозиции (в сигнификате) совпадает с направлением отношений между участниками ситуации (в денотате). Это значит, что оно направлено от пугающегося к пугаемому:

I fear him and he is strong (A. Rice Blood and Gold).

Исходя из семантики глагола *to fear*, можно определить, что первый участник ситуации боится второго.

Можно предположить, что не требуется употребление предлога тогда, когда речь идет о состоянии страха в более общем смысле, когда эмоция страха генерализирована.

На непереходность глагола *to fear* может указывать маркер **for**:

I fear for her, if ever we were to be separated. (A. Rice Blood and Gold).

Требуется предлог **for** в том случае, когда необходимо подчеркнуть, что первый участник ситуации переживает и пугается за второго.

Предлог **from** в формальной структуре предложения появляется в случае употребления конструкции *to have sth to fear from sb/sth*:

He had nothing to fear from this man (B. Lumley Necroscope 3: The Source).

The Yakuza have as much to fear from Communist incursions into Japan as the Americans do (E. Lustbader Floating city).

Leagued with Mayor Elvin Marclot and Police Director Borman, Lance had little to fear from the law (M. Grant Shadow City of Crime).

В ходе проведенного исследования было выявлено, что глагол *to fear* может быть как переходным, так и непереходным. Во всех исследуемых случаях направленность отношений в денотативной (ситуации) и сигнификативной (пропозиции) структурах совпадает. Однако семантика глагола *to fear* отличается, что находит отражение в формальной структуре предложений. Формальный маркер не требуется в том случае, если речь идет о состоянии страха в более общем смысле. Если же необходимо подчеркнуть, что первый участник ситуации боится за второго, то в формальной структуре предложения появляется предлог **for**. Предлог же **from** употребляется при наличии в предложении двух глаголов и двух дополнений, где в качестве первого могут выступать местоимения *nothing*, *much* и *little*.

Д. Мордань

РЕАЛИЗАЦИЯ КОЛИЧЕСТВА В НЕМЕЦКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В данной работе анализируются особенности выражения количественных отношений на лексическом уровне с точки зрения определенности/неопределенности в экономическом тексте на немецком языке. Эта категория особенно важна для данного типа текста, поскольку слова *много*, *мало*, *одинаково*, *больше*, *меньше*, считает Ж. Пиаже, выражают не только количественную, но и качественную оценку. Для анализа были отобраны экономические статьи их сферы автомобильного бизнеса из журнала *SPIEGEL ONLINE*.

Так, в статей журналисты прибегают к средствам выражения как определенного, так и неопределенного количества.

В экономических текстах определенное количество реализуется конкретными числительными и служит для демонстрации точных данных, которые необходимы для сравнения, например, *unter der Führung des Fahrzeugbauers aus Wolfsburg produzieren 122 Fabriken in aller Welt Fahrzeuge – darunter die Marken Audi, Lamborghini, Skoda, Scania oder eben*

VW, im vergangenen Jahr setzte der Konzern 130.000 Smart ab – ein Bruchteil der 2,25 Millionen Premiumfahrzeuge, die Mercedes Benz verkaufte. Эти данные находятся в конце предложения, получая рематическую нагрузку.

Неопределенное количество основывается на интуитивном сопоставлении меры проявления признака денотата с закрепленной общественным сознанием нормой и носит прагматический характер, точная информация даст читателю менее ясное представление о ситуации, например, указывается неопределенный промежуток, хотя точно известно, когда это произошло: *Renault-Chefs Carlos Ghosn, der vor zwei bis drei Jahren Gespräche mit Fiat Chrysler über ein Zusammengehen geführt habe.* Точная информация – точное количество автомобильных заводов концерна Фольксваген – может не иметь большого значения, например: *Die Fahrzeugfabriken des VW-Konzerns in aller Welt arbeiten derzeit mit völlig unterschiedlichen Software-Systemen, die den Überblick erschweren,* для чего используется определенный артикль вместе с обстоятельством ‘во всем мире’ *die Fahrzeugfabriken des VW-Konzerns in aller Welt*.

Таким образом, в публицистических текстах преобладают средства выражения неопределенного количества, которые реализуют тактику завуалирования. Что касается средств выражения определенного количества, то частотность их употребления по сравнению со средствами неопределенного количества меньше. Основной функцией данных средств является конкретизация для сравнения с другими данными, а также акцентирования.

К. Мороз

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТА МАЛОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ФОРМЫ

В работе мы рассматриваем рассказ как эпический жанр малой формы. Композиция рассказа обуславливает его структурную целостность. Различают внутреннюю и внешнюю композицию. Внутренняя, или содержательная, композиция выстраивается в первую очередь с помощью системы образов-характеров, особенностей конфликта и своеобразия сюжета. Внешняя композиция, или архитектоника, – это членение текста на определенные части, их последовательность и взаимосвязь.

Рассказы В. Борхерта небольшие по объему и делятся только на абзацы либо на строфы. В рассказах экспозиция может вовсе отсутствовать, например, в рассказе „Nachts schlafen die Ratten doch“ экспозиция составляет два предложения (*Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerte zwischen den steilgereckten Schornsteinresten*). В стихотворении „Laternentraum“ она отсутствует. Однако в рассказах „Liebe blaue graue Nacht“ и „Vielleicht hat sie ein rosa Hemd“ мы наблюдаем достаточно длинную экспозицию, нетипичную для произведений данного жанра. Стихотворение „Laternentraum“ сразу начинается с завязки (*Wenn ich tot bin*).

В содержательной структуре произведения заголовку принадлежит существенная роль, которая заключается в передаче в сжатой форме основной темы или идеи художественного произведения. Понимание смысла заголовка в полном объеме представляется возможным после прочтения всего текста. Например, заголовок рассказа В. Борхерта „Schischyphus oder der Kellner meines Onkels“ не позволяет однозначно представить, о чем пойдет речь в произведении. Более того, проблематичным представляется понимание первого слова. В названии автор использует имя героя мифологии Сизиф, таким образом в рассказе подчеркивается трудная судьба главного героя.

Немалую роль в семантической, а также синтаксической организации текста играет повтор (лексический, синтаксический, фонетический). Повтор может выступать как средство композиционного и архитектурного членения текста, как средство выделения важной мысли, как основной элемент построения языковых лейтмотивов. В рассказе „Die lange lange Straße lang“ В. Борхерт использует данное средство организации текста как основное. Так, повтор структуры является средством оформления абзацев, лексический повтор (а именно элемент *57 gehen nachts*) выступает в качестве зачина.

Таким образом, структурно-синтаксическая целостность рассказа обуславливается его архитектурикой: небольшой по объему экспозицией, завязкой, основным действием, которое стремительно приближается к кульминации, после которой следует быстрая развязка. Важными средствами семантической организации текста являются заголовок, который в сжатой форме передает основные тему и идею произведения, а также повторы.

Д. Огулик

ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Оценке как лингвистической категории посвящен ряд исследований и научных работ. Единого определения термина *оценка* нет, но в данном случае она понимается как реакция говорящего на наблюдаемые, воображаемые действия либо признаки реальных объектов и объектов внутреннего мира говорящего. Любое оценочное высказывание содержит в себе субъективный и объективный факторы. Субъективный фактор выражает отрицательное или положительное отношение субъекта оценки к объекту и связан с эмоциями, поэтому можно говорить об эмотивном аспекте оценки, который особо проявляется в художественном тексте. При этом субъектом может быть автор и герои произведения, эмоции которых становятся основанием для оценки. А. Б. Зотова утверждает, что эмотивность как категория включает в себя все языковые средства, служащие для выражения эмоций, а также средства характеристики языковой личности. Большая часть языковых средств, выражающих эмотивно-оценочный компонент текста, принадлежит лексическому уровню.

Исследование проводилось на материале книги „Harry Potter und der Stein der Weisen“ в переводе К. Фритца. Выявлено, что наиболее часто эмотивную оценку несут в себе прилагательные. Например, при описании внешности героя мистера Дурсля автор использует слово *bullig* ‘здоровый, как бык’, явно негативно оценивая персонажа. Ироничное отношение автора можно наблюдать далее, когда описывается настроение мистера Дурсля как *glänzend* ‘блестящее’ после упоминания о том, что он за это утро унизил пять человек и наорал на коллег по телефону. А взгляд, которым он смотрит на странных, по его мнению, людей, характеризуется как *zornig* ‘гневный’.

Носителями эмотивной оценки становятся и глаголы. Например, семья Дурслей, ожидая появления Поттеров, используют слово *aufkreuzen* ‘заявиться’, что свидетельствует о негативном отношении. Действия мистера Дурсля, после новости про Поттеров описываются так: *Hastig überquerte er die Straße, stürmte hoch ins Büro, fauchte seine Sekretärin an, er wolle nicht gestört werden, griff nach dem Telefon nach...* Эмоционально окрашенные глаголы *stürmen, anfauchen, nachgreifen*, равно как и наречие *hastig*, содержат в себе оценочную характеристику состояния персонажа.

Нередки случаи комплексного выражения эмотивно-оценочного компонента. Например, *Mrs Dursley besaß doppelt so viel Hals, wie notwendig gewesen wäre, was allerdings sehr nützlich war, denn so konnte sie den Hals über den Gartenzaun recken und zu den Nachbarn hinüberspähen*. Автор описывает внешность персонажа, а затем с помощью сравнительной конструкции *so..., wie* и последующего информационного блока показывает свое негативное отношение к нему.

Итак, в художественном тексте оценка многоаспектна и в большинстве случаев субъективно окрашена.

Романчук П.

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КРИЗИСНОГО ДИСКУРСА

Кризисный дискурс – совокупность типичных для определенной социальной группы коммуникативных практик, имеющих вербальное и невербальное выражение. В качестве примера англоязычного политического дискурса в период кризиса мы проанализировали речи У. Черчилля и Т. Мэй.

Одна из черт кризисного дискурса Т. Мэй и Уи. Черчилля – использование ораторами личных местоимений *we* и *us*, с помощью которых они показывают, что и они сами, и аудитория, к которой они обращаются, являются представителями одного сообщества, одного народа, который находится в состоянии войны или принимает решение о выходе из Евросоюза: *We shall go on to the end* ‘Мы пойдем до конца’; *We shall fight on the seas and oceans* ‘Мы будем бороться на морях и океанах’; *They don't want us to leave without a deal, with no deal* ‘Они не хотят, что мы ушли без договора’.

Важнейшей синтаксической чертой англоязычного кризисного дискурса является противопоставление, частым показателем которого служит дискурсивный маркер оппозиции *but*, выполняющий функцию разделения сравнимых позиций. *Wars are not won by evacuations. But there was a victory inside this deliverance, which should be noted* 'Войны не выигрываются эвакуациями. Но надо отметить, что в самом этом спасении действительно есть победа'.

Черчилль также использует тактику реификации (конструирование образа врага): *The enemy attacked on all sides with great strength and fierceness, and their main power, the power of their far more numerous air force* 'Враг атаковал мощно и свирепо со всех сторон, и его основная сила – сила численно превосходящих Военно-Воздушных Сил'. Данная стратегия используется для того, чтобы дать адресату определенный эмоциональный настрой, вызвать определенное состояние по отношению к объекту реификации.

Языковой особенностью кризисного дискурса Т. Мэй является использование тактики указания на перспективу: *They voted to shape the brighter future for our country, they voted to leave the EU* 'Они проголосовали за светлое будущее для нашей страны, они проголосовали за выход из ЕС'.

Следующим приемом в дискурсе Т. Мэй является парцелляция – разделение одного сложного предложения на несколько простых: *These are the kinds of advances that we could see. And that we should want to see* 'Это те достижения, которые мы можем видеть. И которые мы должны видеть'.

Таким образом, выступления английских политиков во время кризисной ситуации включают в себя множество различных лингвистических способов, языковых средств и приемов воздействия на аудиторию, формируя у аудитории необходимое восприятие политических событий и определенное отношение к ним.

Д. Савошик

СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Научно-публицистический текст online-формата рассматривается нами как принадлежащий к функциональному стилю массовой коммуникации, реализуемый при помощи электронных средств массовой информации. Научно-публицистический текст в Интернете является медиатекстом online-формата с наличием гипертекстовых ссылок, тематической рубрикацией, креолизованностью, различными элементами структурно-графического оформления. По сравнению с другими типами медиа-текстов в формате Интернета характерной особенностью научно-публицистического online-текста является подготовленность, четкая структура, отредактированность и некоторая стереотипность в отношении представления текста.

На уровне реализации риторической стратегии диспозиции, проявляющейся в структуре текста, важную роль играет и общая структура представления информации. Научно-публицистические тексты имеют трехчастную структуру, куда входят название статьи, дата ее выхода и автор, сама статья,

содержащая вербально выраженную информацию и различные иллюстрации, семантические ссылки на статьи с подобной тематикой. Структура научно-публицистического текста реализует риторическую стратегию диспозиции, поскольку составляет впечатление о нем: заголовки и рубрики; вопросы, выполняющие организующую функцию; средства, обеспечивающие связность представления компонентов.

Наряду с риторической стратегией диспозиции важную роль играет так называемая элокутивная, или стратегия словесного оформления. В научно-публицистических текстах online-формата самой распространенной синтаксической конструкцией являются сложноподчиненные предложения. Ведущими временными формами текста выступают глагольные формы Present, Past и Future как передающие особенности научного стиля, и времена группы Continuous и Perfect, так как характер публицистического текста обязывает подчеркнуть сам процесс протекания действия в данный момент. Использование большого количества форм пассива обусловлено стремлением к объективности, а риторический вопрос передает желание автора создать впечатление прямого контакта с читателем или слушателем.

Итак, научно-публицистический медиатекст online-формата имеет свои синтаксические, грамматические и лексические характеристики, которые он унаследовал как от текстов научного стиля, так и от медийных текстов стиля массовой коммуникации. Это позволяет определить научно-публицистический медиатекст online-формата как межжанровый феномен с его лингвистическими особенностями.

В. Самохина

РЕАЛИЗАЦИЯ КАУЗИРУЕМОЙ НЕОБХОДИМОСТИ В НЕМЕЦКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Модальность, реализуемая в текстах разной содержательной направленности, до сих пор остается актуальной темой в языкознании. *Необходимость* относится к модальным значениям, отражающим различные отношения в системе «говорящий/сообщение/действительность». Целью данной работы стал анализ реализации *каузируемой* необходимости в экономическом тексте на примере отчетов о деятельности предприятия. Материалом послужили экономические отчеты концерна Mercedes-Benz за 2018, взятые с официального сайта daimler.com.

Каузируемая необходимость есть представление о том, что произошло / имеет место некоторое событие / положение вещей, которое привело к тому (= каузировало то), что слушатель/адресат поставлен перед необходимостью выполнить указанное в высказывании действие, что означает, что категориальная ситуация необходимости принадлежит к разряду ситуаций потенциальных, а не фактических. Компонент 'каузировать' маркируется лексемами *вынужден, пришлось, должен и надо*, в немецком языке их эквивалентом выступают: глагол *zwingen zu Dat./zu+Inf.*, конструкция *gezwungen sein, benötigt sein, unerlässlich*, модальные глаголы *müssen, sollen*, лексемы в предикативном употреблении *notwendig, erforderlich*.

Экономический отчет, составляемый в компании, имеет две цели: 1) контроль и анализ и 2) анализ и принятие решений. Последняя заключается в том, что при наличии проблемы принимается решение о ее устранении. Поэтому высказывания с каузируемой необходимостью фиксируются в таких разделах, как *Zusammengefasster Lagebericht* (доклад о финансовом положении фирмы) und *Konzernabschluss* (годовой отчет концерна). Материал показал, что в отчете называется вызывающий необходимость определенных действий факт, что оформляется чаще всего сложноподчиненными предложениями причины и следствия или вводится коннекторами с этим значением: *Das vorgeschriebene Ambitionsniveau ist allein mit konventioneller Technologie nicht zu erreichen. Somit müssen Daimler Trucks und Daimler Buses neueste Technologien einsetzen, um diese Anforderungen zu erfüllen* 'Предписанный уровень притязаний не должен достигаться только при помощи традиционных технологий [причина]. Таким образом, производство Даймлер **должно** применять самые новые технологии [следствие], чтобы выполнить все требования [перспектива]'

Таким образом, каузируемая необходимость имеет в экономических отчетах аргументативное и побуждающее стратегическое значение, осуществляя поэтапную мотивацию к совершению действий для достижения наилучших результатов и эффективной работы концерна, что позволяет формировать в глазах акционеров и на финансовом рынке положительный образ компании как структуры, контролирующей и улучшающей свое финансово-экономическое состояние.

И. Санюк

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЕ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ

Современные направления изучения лингвистики текста скоординированы на анализе языковых способов передачи информации, поиске эксплицитных и имплицитных средств, имеющих особую прагматическую направленность и обеспечивающих общение в сфере массовой коммуникации, к которым, безусловно, относится реклама. Выбор того или иного вида модальности в рекламе может быть стратегическим замыслом адресанта с целью усиления перлокутивного эффекта. Целью данной работы стал анализ функционирования *аксиологической модальности* в немецких рекламных текстах продуктов питания. Материалом послужили рекламные тексты продуктов питания разных марок (Mars, Jacobs, Löwenbräu).

Под аксиологической модальностью мы понимаем характеристику объекта с точки зрения определенной системы ценностей. Аксиологический статус отдельного объекта в рекламе продуктов питания выражается частно-оценочными значениями, которые формируют общий положительный образ рекламируемого продукта в сознании потребителя, выступая в нескольких видах: 1) *сенсорные* (наиболее частотные), подчеркивающие особые качества продукта, например, вкус, свежесть (*Frischer Geschmack, der dich begleitet*),

возникающие при восприятии чего-либо органами чувств; 2) *утилитарные*, выражающие рациональную оценку с точки зрения *полезности* использования продукта (*Besser iss das*); 3) *этические*, дающие ощущение ответственного поведения, обозначая реакции, опирающиеся на социально обусловленные представления о моральных нормах, о добре и зле (*Bewusster trinken, bewusster leben*); 4) *эстетические*, обозначающие эмоциональные оценки от восприятия чего-либо (*Botschaft an die Erde: Tolles Eis hier!*).

Аксиологические значения используются для создания мотивации к действию: информируя через описание качества продукта. Такое побуждение реализуется 1) стратегией дифференциации, воплощающейся тактикой уникальных предложений, тактикой акцентирования внимания на длительности присутствия на рынке, тактикой преданности клиенту, тактикой создания превосходства и уникальности; 2) экспрессивно-оценочной стратегией, где положительная оценка товара реализуется за счет «накладывания» эмоциональной окраски на лексическое значение определенных слов; 3) аргументационной стратегией, где слоган является доказательством необходимости покупки.

Таким образом, аксиологическая модальность в современных немецких рекламных текстах продуктов питания, проявляясь в частнооценочных значениях, выполняет директивную функцию, наличие которой в рекламном тексте направлено на поддержание интереса адресата к рекламируемому продукту.

А. Собко

ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ПАРОЙ ГЛАГОЛОВ SEND–RECEIVE

В настоящее время существует проблема определения факторов, указывающих на отличия полных конверсивов от потенциальных, что можно рассмотреть на примере предложений с парой глаголов *send – receive*. Являясь конверсивами, глаголы должны представлять собой пары глагольных лексем, описывать одну и ту же ситуацию с противоположных точек зрения, в которой есть не менее двух участников, обладать логической импликацией, иметь одинаковую валентность.

В ситуации, отображаемой глаголами *send – receive*, присутствуют три участника, то есть *отправляющий, получающий* и *отправляемая вещь*. Следовательно, исследуемые глаголы являются трехвалентными. В ситуации, создаваемой данными глаголами, может наблюдаться односторонняя импликация, поскольку сам факт отправления чего-то не всегда указывает на то, что что-то было получено.

*“We should **have received** instructions twenty-four hours ago,” he said.* (C. Cussler Treasure).

Конструкция *should have received*, состоящая из модального глагола *should* и перфектного инфинитива *have received*, показывает, что инструкции или какие-то указания не были получены. Значит, нельзя утверждать, что глагол описывает одну и ту же ситуацию с разных точек зрения. Несмотря на реализацию ситуации отправления, ситуация получения не осуществляется.

Например, в предложении *There isn't another singer in or you can believe I'd send someone* (A. McCaffrey Crystal Line) описывается ситуация отправления кого-то. Однако неизвестно, осуществлен ли факт получения, то есть можно предположить, что отправляемый добрался до получателя, но такие сведения не описываются и ставятся под сомнение. Таким образом, в приведенном примере также наблюдается односторонняя импликация.

I was more than surprised when first Rakella, Besseva, then Ian, and finally Damia and Afra informed me that they were also receiving similar sendings (A. McCaffrey Damia).

Это предложение описывает ситуацию получения посылок. Однако не всегда отправление посылки подтверждает то, что она была кем-то получена, что доказывает контекст: *«I can't imagine why Jeran didn't receive, too» Isthia remarked drolly* (A. McCaffrey Damia).

Можно заметить, что посылка была отправлена, но до получателя не дошла. Ссылаясь на то, что отправка чего-либо не влечет за собой его получение, можно утверждать, что данная пара глаголов обладает односторонней импликацией и не отображает абсолютно одинаковые ситуации.

Таким образом, даже учитывая сходства по многим критериям конверсности, пару глаголов *send – receive* нельзя назвать конверсной, так как глаголы не имеют взаимной импликации. Следовательно, данные глаголы можно отнести к потенциальным конверсивам.

А. Степченко

ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ КОНЦЕПТ «ДРУЖБА» В АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Особенностью современной лингвистики является антропоцентрический принцип изучения языковых явлений, при котором на первый план выходит изучение языка в тесной связи с человеческим сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью. Универсальным средством, позволяющим исследовать язык в этом направлении, выступают фразеологические единицы, так как они отражают национальные представления человека о мире.

Нами было исследовано 120 фразеологизмов, актуализирующих концепт «дружба». В них дается представление о дружбе как высшей форме общения и ее важности в английской культуре. Проведенное исследование позволило объединить группы фразеологических единиц по 7 концептуальным признакам.

1. 'Близость, общность взглядов, поступков'. Данный концептуальный признак выражается следующими английскими поговорками: *between friends all is common, friends have all things in common* 'у друзей все общее'.

2. 'Готовность прийти на помощь' выражается адвербиальным фразеологическим сочетанием *a friend in need* 'настоящий друг' и пословицей *a friend in need is a friend indeed* 'друзья познаются в беде'.

3. 'Испытание временем, трудностями': *before you choose a friend eat a bushel of salt with him* 'чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть'.

Данная пословица содержит совет выбирать друзей не спеша, а пословица *be slow in choosing a friend, slower in changing them* – совет не менять старых, проверенных друзей на новых.

4. 'Откровенность, искренность, доверительность': *a bosom friend* 'закадычный, сердечный, душевный друг', *a friend's frown is better than a foe's smile* 'лучше хмурое лицо друга, чем улыбка врага'.

5. 'Бескорыстие' реализуется в следующих пословицах: *friendship is not be bought at a fair* 'дружбу на ярмарке не купишь', *a friend in court is better than a penny in purse* 'друг при дворе лучше, чем пенни в кармане'.

6. 'Регламентированность' предполагает соблюдение определенных правил, основанных на взаимности, правах и обязанностях друзей, избирательности: *friendship cannot stand always on one side* 'дружба должна быть взаимной', *a friend to all is a friend to none (a friend to everybody is a friend to nobody)* 'тот, кто дружит со всеми, не дружит ни с кем'.

7. 'Недолговечность' выражает возможность прекращения дружбы: *the best of friends must part* 'и самые лучшие друзья расстанутся'

Таким образом, нам удалось выявить основные тенденции, проявляемые в компонентном составе фразеологических единиц, связанных с концептом «дружба». В данных группах отражаются наиболее важные аспекты данного концепта, основные модели поведения народа и традиции, которые укоренились в английской культуре.

А. Счеснович

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ АПЕЛЛЯЦИИ К ТРАДИЦИИ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Традиция – это социальное образование, которое выполняет множество функций, направленных на поддержание целостности и стабильности общества. Именно апелляция к традиции как способ достижения коммуникативно-прагматических целей рекламы является характерной особенностью отечественного рекламного дискурса, что обуславливает актуальность выявления способов ее реализации.

Одним из таких способов выступает использование советизмов: *Армирование согласно ГОСТу* (окна «СмартОкна», 2016). В конкретном случае присутствует отсылка к межгосударственному стандарту.

Апелляция к традиционности также осуществляется с помощью оценочной квалификации. В данных рекламных обращениях указывается на длительность существования организации, продукта, услуги или же употребляются оценочные единицы с признаком давности: *Остаемся настоящими* (шоколад СОАО «Коммунарка», 2014).

В белорусском рекламном дискурсе апелляция к традиции реализуется посредством отсылки к детским переживаниям: *Вкус, знакомый с детства* (молочная продукция ОАО «Рогачевский МКК», 2017).

Также данная апелляция осуществляется путем отсылки к историческим событиям или личностям: *Лето 988 – квас по праву славный* (квас «Лето 988» ОАО «Криница», 2013).

Среди вербальных способов выражения традиционности выделяется использование прецедентных феноменов: *Своя рубашка ближе к телу* (пла-тежная карта «Белкарт», 2013), а также обыгрывание национальных стерео-типов: *Хлеб. Тое, што нас аб'ядноўвае* (социальная реклама, 2017).

Невербально апелляция к традиции выражается при помощи символов, фольклорного элемента или оформления рекламного обращения в виде сказки. Так, например, в рекламе сети магазинов «Symbal.by» белорусская гимнастка Мелитина Станюта изображена в футболке с белорусским орна-ментом (2018); в рекламном обращении сети магазинов «Буслік» центральное положение занимает изображение Дедушки Мороза (2018); основным персо-нажем рекламы детских изданий «Комсомолки» является анимационный медвежонок (Комсомольская правда, 2018, № 239).

Таким образом, апелляция к традиции осуществляется как вербально, так и невербально и выражается посредством оценочной квалификации, советизмов, упоминания исторических событий и персонажей, использо-вания символов, наличия фольклорного элемента, отсылки к детским пере-живаниям, употребления прецедентных феноменов, подачи рекламного текста в виде сказки и обыгрывания национальных стереотипов.

А. Турова

ВОЕННАЯ МЕТАФОРА В СПОРТИВНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ БЕЛАРУСИ

Метафора является языковым средством, которое довольно часто используется в средствах массовой коммуникации. Мы проанализировали метафоры, при помощи которых осуществлялось представление события «Олимпийские игры – 2018» в белорусских медиа.

В проанализированных были выявлены различные метафорические модели, самой частотной из которых оказалась военная метафора. Как пока-зывают результаты исследования, проведение многих спортивных состяза-ний, в частности Олимпийских игр, напоминает ведение военных действий. Военная метафора помогает эффективно и наглядно репрезентировать собы-тия из мира спорта. В психологическом смысле Олимпийские игры есть аналогия войны, где участники соперничают между собой, состязаются, побеждают, проигрывают.

В описании событий при помощи военной метафоры реализуется моделирующая разновидность когнитивной метафоры: *россияне завоевали 17 медалей, ожесточенная борьба, спортивный Олимп покоряется, россияне были близки к поражению, команда сумела взять награды, российская сборная одолела в сложном поединке Германию, Германия сокрушила Швецию и Канаду, суперпрофессиональные атаки (хоккей), пропустили пару*

контратак, решающая битва (керлинг), мы не сдались, мы отстаивали страну и свои интересы, бились отчаянно и рьяно, фанаты вооружились хорошим настроением, олимпийский турнир, действовать в нападении, прессинг не позволял (хоккей), россияне пропустили контратаку, вратарская амуниция, маленькая война (о выступлении), «браво» героям Олимпиады, останется в строю, спортсмены из третьего-четвертого эшелона, настоящий подвиг (о радостной победе).

В отдельных фрагментах новостных сообщений можно проследить целые серии выражений с высокой концентрацией военных метафор. Предложения буквально насыщены ими, то есть метафора выполняет текстообразующую функцию, и, кроме этого, достигается наивысший уровень экспрессии и отождествление Олимпиады с военными действиями: *В ходе олимпийского турнира в Пхенчхане подопечные Олега Знарка не испытали серьезных проблем во встречах предварительного раунда, однако в борьбе за золотые награды немецкие хоккеисты доказали, что не зря пробились в финал.*

Можно сделать вывод, что язык спорта часто представляет собой продукт метафоризации военной лексики. Использование военных метафор при создании публикаций на спортивные темы является естественным феноменом, среди причин которого можно назвать историческую связь между войной и спортом, наличие общих черт и сходств в правилах многих спортивных игр и военных действий, тенденцию к проявлению экспрессии при описании спортивных событий.

Ю. Хвесечко

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОБЫТИЯ «ЕВРОПЕЙСКИЕ ИГРЫ» В МЕДИАТЕКСТЕ

Метафоричность является одним из важнейших признаков современного медиатекста, обращение к которому помогает не только фиксировать полученное знание в тексте, но и выразить отношение автора к представленному событию. Мы проанализировали метафорические модели, которые белорусские журналисты используют в текстах, освещающих Европейские игры.

Наиболее частотной моделью является *спортивная метафора*, уподобляющая сам процесс подготовки и продажи билетов к Европейским играм спортивным соревнованиям: *Сегодня с 21.00 начался отсчет 100 дней, оставшихся до старта II Европейских игр 2019 года; Подготовка ко II Европейским играм 2019 выходит на финишную прямую; Стартует вторая волна продаж билетов на Европейские игры.*

Вторую позицию по частотности занимают *военные метафоры*, представляющие игры турниром, в котором спортсмены защищают честь страны: *Мы будем биться только за победу на Европейских играх; Европейские игры завоевали огромную аудиторию, а старта данного увлекательного турнира с нетерпением ждут миллионы болельщиков.*

Нередко встречается также сравнение Европейских игр с экзаменом: *Белорусских спортсменов впереди ждут два важных и строгих экзамена – II Европейские игры 2019 года и Олимпиада в Токио в 2020 году.*

Значительную группу выявленных метафор составляют *синестетические метафоры*, которые используются для вербализации чувственных ощущений человека, показывая отношение автора к тому или иному событию: **Вкусный спорт**; Белорусским эквивалентом слогана названа фраза «**Час ярких перамог**», а для русской версии «**Время ярких побед**».

Среди других метафор, часто встречающихся в статьях об Европейских играх, выделим *антропоморфную метафору*, приписывающую данному спортивному мероприятию человеческие качества и функции: *В 2019 году Беларусь станет второй по счету страной-хозяйкой Европейских игр; II Европейские спортивные игры шагают по стране!*

Мы также отметили частотность *пространственной метафоры*, представленной лексемой *высокий*, употребляющейся для выражения позитивной оценки: *Белорусский спорт находится на высоком уровне, Беларусь может рассчитывать на высокие результаты; На II Европейских играх во всех 15 видах спорта ожидается высокая конкуренция.*

Во многих медиатекстах подготовка к Европейским играм описывается с помощью *механических метафор*. Они представляют подготовку как механизм, который имеет свой «ход» и может набирать обороты: *Подготовка к II Европейским играм набирает обороты; Тестовые соревнования, презентации и отбор участников идут полным ходом, каждый день напоминая: фестиваль большого спорта не за горами.*

Ю. Хвесечко

ВИДЫ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ В НЕМЕЦКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Интерес лингвистики к проблемам дискурса делает необходимым обращение к анализу дискурсивных маркеров, которыми обеспечивается грамматическая и смысловая цельность и связность того иного типа дискурса. Целью данной работы стало выявление видов дискурсивных маркеров в экономическом дискурсе публицистики на немецком языке. Материалом для анализа послужили немецкоязычные статьи по экономике, опубликованные в журнале «Zeit-Online». Общий объем выборки составил около 8 000 словоупотреблений. Дискурсивные маркеры были обнаружены в 25 % предложений выборки.

Самой многочисленной и частотной в выборке оказалась группа маркеров, обеспечивающих связность и последовательность изложения (89 % от всех зафиксированных маркеров). При этом чаще всего фиксировались маркеры противопоставления (38 % от маркеров данной группы: *doch* ‘однако’, *im Gegensatz/ Gegenteil* ‘в отличие’, *immerhin* ‘тем не менее’, *hingegen* ‘с другой стороны’, *im Vergleich* ‘по сравнению’), поскольку в экономическом дискурсе текущая ситуация сопоставляется с предыдущей или возможной: *In Deutschland betrugen die Forschungsausgaben im vergangenen Jahr hingegen 3 % des Bruttoinlandsprodukts* В Германии расходы на исследования в отли-

чие от прошлого года составили 3 % валового внутреннего продукта.’ В 21 % случаях маркеры данной группы указывают на вывод или заключение (*das heißt* ‘то есть’, *also* ‘таким образом’, *daraus ergibt es sich* ‘отсюда следует’, *abschließend lässt sich sagen* ‘подытоживая, можно сказать’ и т.п.). Такое структурирование дискурсивного фрагмента в экономических статьях облегчает читателю восприятие текста. Маркеры, указывающие на важность, а также на порядок следования информации, отмечены менее частотно: в 10 % и 16 % соответственно.

Маркеры авторской или истинностной оценки (*tätsächlich, in der Tat* ‘действительно’, *in der Regel* ‘как правило’), а также маркеры, апеллирующие к фоновым знаниям читателя или указывающие на обобщенный источник информации (*allbekannt...*, ‘общеизвестно что’, *kein Geheimnis, dass...* ‘не секрет, что’, *demgemäß* ‘согласно’ и т.п.), отмечены спорадически (в 8 % и 3 % соответственно). При этом они всегда функционируют в сочетании с маркерами противопоставления: *Die Postbank und der Branchenverband Die Deutsche Kreditwirtschaft hingegen gehen tatsächlich vergleichsweise detailliert auf die Kritik ein.*

Таким образом, в экономическом дискурсе публицистики основное внимание уделяется логичному и последовательному изложению событий, с эксплицитным сопоставлением для создания объективной картины, что обуславливает частотность маркеров, которые выполняют структурно-смысловую функцию и управляют вниманием читателя.

А. Христо

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛОЖИТЕЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В настоящем исследовании анализируются некоторые функциональные и семантические свойства лингвистических средств реализации оценочных высказываний на материале статей из электронных версий газет «The Guardian», «The Sun». Мы понимаем лингвистическую оценку как закрепленную в семантике лексического слова положительную или отрицательную квалификацию предмета, объекта действительности по признаку ‘хорошо/плохо’ со стороны говорящего субъекта. Оценка является постоянным атрибутом индивидуума, формируется как аспект деятельности и поведения человека в социуме, будучи своеобразной характеристикой объекта через призму отношения к нему субъекта. Как лингвистическая категория оценка обладает определенным потенциалом языковых оценочных средств. По способу выражения оценочные высказывания классифицируются на эксплицитные (прямые) и имплицитные (косвенные) типы языкового оценивания.

В ходе анализа практического материала было установлено, что реализация положительной оценки осуществляется с помощью лексико-грамматических средств, описательных конструкций с прилагательными и наречиями.

Например: *Mr. Carswell is a man of great principle and honour, but not always collegiate. The collage effect is brilliantly achieved technically but at times seems overblown.* Как отмечает Е. М. Вольф, прилагательные и наречия по своей природе предназначены для выражения различного рода оценки.

Глаголы и существительные в анализируемом материале также обладают оценочной семантикой. Например: *The situation unearths deep-seated secrets, provokes frustration, challenges the definition of family, and observes the choices that occur when seeking survival, a sanctuary of reassurance or unconditional love.* Лингвистическая интерпретация смысла данного предложения свидетельствует о том, что сказуемые и дополнения, выраженные глаголами и существительными, содержат ярко выраженные оценочные семы.

Структура предложения также может быть одним из способов передачи оценочного суждения. Например: *The sales of British gin overseas has reached a record £474 million, which is worth a toast.*

Среди средств выражения положительной оценки в работе были отмечены некоторые стилистические приемы: метафоры, сравнения, эпитеты, аллюзии и др. Например: *The sounds of sports are music to my ears. 2... the novel gradually reveals its kernel, like a seed unfurling in darkness. 3. Mr. Trump has described himself as a good negotiator and as a Mr. Fix-it.*

Функциональная специфика газетных статей определяется прагматической направленностью выбора оценочных языковых средств со стороны автора статьи с целью формирования воздействующего эффекта на адресата.

Д. Шипица

ТРОПЫ В БЕЛОРУССКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Реклама – это информация о товаре, услуге, созданная с целью увеличения спроса на продукт и его продажу. Из специфики рекламы как вида коммуникации вытекают такие отличительные признаки рекламных текстов, как специфичность их тематики; особенности композиционного строения; прагматичность; оценочность; семиотическая осложненность; экономия языковых средств.

Для рекламного текста характерна повышенная экспрессивность, поэтому чаще всего можно встретить большое количество тропов (слов с переносным значением). Наиболее популярны эпитеты, которые используются в рекламе для выражения положительной оценки свойств товара или услуги: *Наше ультрамодное платье-футляр может стать как элегантным выбором для праздничного корпоратива, так отличным вариантом для вечеринки в кругу семьи (Conte).*

Порой можно встретить *олицетворения*. С их помощью потребителю проще воспринимать товар, так как кажется, что он обладает человеческими качествами и является другом и помощником по жизни: *Как же приятно и удобно в холодную погоду чувствовать “объятия” мягкого и теплого джемпера, шагая сквозь сумеречный туман в удобных ботинках, предвкушая приятные выходные (Минимакс).*

Сравнения используются для объяснения неизвестного и для оригинальности звучания. Именно поэтому товар сравнивают с тем, что вызывает только положительные эмоции, создавая этим иллюзию того, что продукт обладает теми же положительными свойствами. Это придает сообщению зримый характер: *Ремесленный шоколад БРИТАРЕВ, как произведение искусства. И красиво и изысканно вкусно* (Экобар).

В качестве заголовка часто можно увидеть *объективизацию* – вопрос, на который автор отвечает сам. Она помогает напомнить аудитории об ее боли и проблеме и предлагает рекламный продукт как решение: *Давно думали о покупке хороших часов, но ждали подходящего момента? Он настал!* (Ziko).

Геминация – намеренное повторение одного и того же слова несколько раз подряд, что помогает акцентировать внимание на важном моменте в тексте, характеризуется повышенной эмоциональностью. В начале текста выделяет рекламное сообщение из ряда других, придает ему экстренный характер: *Скидки! Скидки! Скидки! Скоро “Чёрная пятница”, и все просто сошли с ума!* (Prod-life).

Как показало наше исследование, белорусские фирмы используют тропы и фигуры речи в 99 % рекламных сообщениях для повышения уровня продаж.

Е. Якубецкая

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РОЖДЕСТВЕНСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПРЕЗИДЕНТА СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ АМЕРИКИ Д. ТРАМПА

Главная цель рождественской или новогодней речи политика, в отличие от любой другой поздравительной, – сплотить население. В новогодних выступлениях глав государств прослеживается логическая структура: 1) призыв к народу; 2) подведение итогов уходящего года; 3) освещение предстоящих событий; 4) пожелания.

В западных странах речь такого жанра произносится в канун Рождества, ее содержание обуславливается религиозной значимостью праздника. Внимание уделяется моральным ценностям, нежели анализу достигнутых за прошедший год результатов.

Контекстуальный анализ рождественских выступлений Д. Трампа показал, что наиболее часто употребляемым местоимением является *we* ‘мы’, которое встречается 30 раз, что составляет 2,12 % от общего числа слов. Это указывает на то, что президент стремится быть ближе к народу, отождествляя себя с ним. Семья в выступлениях рассматривается и как население государства, и как узкий круг близких родственников.

По структуре рождественские речи Дональда Трампа представляют собой чередование сложных предложений с простыми с преобладанием простых, что придает речи ритмичность, динамичность. Так, в рождествен-

ском выступлении 2017 года простые предложения составляют 55 % всего высказывания, в выступлении 2018 года – 69 %. Характерной особенностью выступает многосоюзие: самый многочисленный союз *and* ‘и’ составляет 4,8 % от объема высказываний.

Дональд Трамп широко использует как анафору, так и синтаксический параллелизм, эпифору, инверсию, которые способствуют нарастанию интенсивности эмоциональности.

Рождественские выступления Д. Трампа речи изобилуют эпитетами. Для усиления роли эпитета Д. Трамп регулярно использует наречие степени *very* ‘очень’. Лексические повторы усиливают степень описываемого признака. Целый ряд конструкций президент использует для выражения благодарности. Вариативность помогает более точно передать глубину чувств и эмоций, что, в свою очередь, вызывает симпатию у населения. Американский лидер не затрагивает политическую жизнь страны, но упоминает о ее исключительности и завершает речь пожеланиями, обращаясь ко всем гражданам от лица своей семьи.

Речь Д. Трампа политика как проста и логична по структуре, так и образна и легка для понимания.

А. Яхновец

СИНЕСТЕЗИЯ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В центре нашего исследования находится *синестезия* как средство образности в современном немецком языке. Материалом послужили средства ее выражения, отобранные методом сплошной выборки из художественных текстов. Общее количество проанализированных примеров составило 50. В исследовании синестезия рассматривалась с разных сторон, изучались типы связи в синестетическом словосочетании, случаи дистантной и контактной синестезии, а также различные виды синестезии: зрительная, слуховая, вкусовая, осязательная.

Термин *синестезия* вошел в научный обиход около ста лет назад. С тех пор исследования данного феномена стали весьма популярными. Однако, по справедливому замечанию ряда ученых, до сих пор не существует удовлетворительной теории этого феномена, как и единства в толковании самого понятия.

В энциклопедическом словаре синестезия определяется как явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств как смесь образов более чем одной модальности.

Проанализируем следующий пример, который характеризуется наличием синестезии: *Dann aber beugte sie sich näher heran – ihre Blicke wurden allmählich weicher und weicher, beinahe mitleidig wurden sie – und plötzlich strich sie mir (zum ersten Mal) über das Haar.*

В первую очередь следует отметить то, что в данном примере мы видим использование дистантной синестезии, так как части синестетического словосочетания расположены не рядом друг с другом, а находятся на некотором расстоянии (*ihre Blicke ... weicher und weicher*). Кроме того, здесь можно наблюдать конвергенцию, то есть скопление в одном месте нескольких независимых стилистических приемов, придающих друг другу дополнительную экспрессивность. В этом комплексе можно выделить так называемую «фигуру-каркас», стилистическую основу, на которую в дальнейшем накладываются остальные стилистические приемы.

Результаты исследования подтверждают, что в современном немецком языке используются различные виды синестезии и средства связи внутри синестетического предложения. Кроме того, синестезия в предложении может быть как контактной, так и дистантной, а в одном предложении могут сочетаться лексемы визуальных, аудиальных и тактильных ощущений.

Круглый стол
«МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»
Посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова

В. Борейша

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ УСТНОЙ АРГУМЕНТАТИВНОЙ РЕЧИ**

В настоящее время *кейс-технология* понимается как процесс, в течение которого происходит осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем или ситуаций (Е. С. Ульянова, 2014). Кейс-технология является личностно-ориентированной; она направлена на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, способствует развитию умений высказывать свое мнение и отстаивать его, работать в команде, активизировать собственный опыт.

Поиск пути выхода из представленной ситуации может быть осложнен неоднозначными позициями участников дискуссии, именно это побуждает их к реальному устному иноязычному общению. Столкновение разных точек зрения, различных мнений и решений проблемы является мотивирующим механизмом для вступления в дискуссию. Когда учащиеся, работающие над кейсом, подвергают сомнению, тщательному анализу и обсуждению предложенные варианты решения ситуации, происходит непосредственное обучение аргументативной речи.

Данный вид устной речевой деятельности обладает рядом характеристик, основными из которых являются (П. М. Леонтьев, 2005):

- 1) *диалогичность*, которая обусловлена спецификой отношений между говорящим и адресатом;
- 2) *адресованность*, где значимость адресата определяет интерактивную природу высказывания;
- 3) *логичность и динамичность*, поскольку правильно и структурно выстроенная линия аргументов способствует успешному изложению своей точки зрения.

Кейс-технология, ввиду многофункциональности своих характеристик, создает эффект «синергии» с характеристиками устной аргументативной речи. Учащийся должен научиться владеть языком как средством воздействия на адресата; уметь привлечь внимание аудитории и поддерживать его; его высказывания должны быть хорошо аргументированы и реализованы адекватными языковыми и речевыми средствами; он должен обеспечивать постоянную обратную связь с адресатом и оценивать эффективность своего речевого воздействия. Все эти качества развиваются в условиях применения, как реальных кейсов, так и вымышленных, созданных преподавателем.

Использование данной технологии в обучении учащихся старших классов устной аргументативной речи способствует достижению и других результатов: увеличению словарного запаса учащихся; повышению их общей

мотивации к изучению иностранного языка и пониманию практической значимости умения общаться и отстаивать свою точку зрения на изучаемом языке, а также формированию социокультурной и межкультурной компетенций.

А. Глыбина

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения. Существует 4 вида чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее.

Целью ознакомительного чтения является ознакомление с информацией, формирование представления о смысле и содержании текста.

Поисковое и просмотровое чтение часто отождествляют, но между ними есть существенные отличия. Главная задача этих видов чтения – извлечение необходимой информации.

Изучающее чтение предполагает полное понимание прочитанного текста.

Требование программы к видам чтения в старших классах:

- понимать основное содержание аутентичных художественных, научно-популярных и публицистических текстов (ознакомительное чтение);
- полно и точно понимать содержание аутентичных художественных и научно-популярных текстов (изучающее чтение);
- извлекать необходимую/значимую информацию из текстов разных жанров (просмотровое/поисковое чтение);

При работе с текстом возможны следующие варианты заданий.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

- найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
- просмотрите текст и озаглавьте его;
- выберите правильный ответ из 3–4 вариантов;
- составьте план текста;
- на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту/схему.

Упражнения для обучения изучающему чтению:

- распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности;
- составьте аннотацию/реферат;
- добавьте факты, не меняя структуру текста;
- найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов/аннотации;
- переведите на родной язык указанные абзацы/части текста.

Упражнения для обучения поисковому, просмотровому чтению:

- определите тему/проблему текста;
- найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;
- найдите абзацы, посвященные указанной теме;
- просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует;
- найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным/отрицательным.

Ю. Гуцул

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире обучение иностранным языкам ориентируется на овладение устной речью, поэтому внимание к такому рецептивному виду речевой деятельности, как чтение, ослабло. Однако обучение чтению является важным и неотъемлемым компонентом овладения иностранным языком, так как оно способствует познанию культуры изучаемого языка, будучи средством творческой деятельности учащихся. В процессе чтения развиваются умения не только собственно чтения, но и самостоятельной работы по усвоению учебного материала.

Предметом нашего исследования выступает обучение ознакомительному виду чтения, так как оно наиболее распространено в повседневной жизни человека, когда объект прочтения не является объектом специального изучения.

Анализ учебного пособия по английскому языку для 9 класса показал, что в нем представлено недостаточное количество текстов для ознакомительного чтения, а упражнения для развития умений разных видов чтения зачастую идентичны. Это объясняет некоторые трудности в овладении ознакомительным видом чтения учащимися. С целью выявления конкретных трудностей нами был проведен анкетный опрос 52 учащихся 9-х классов школы № 18 г. Полоцка.

Полученные результаты показали, что некоторые умения ознакомительного чтения у учащихся 9-х классов развиты в достаточной степени: так, 60 % опрошенных с легкостью предвосхищают содержание текста по его заголовку/первым предложениям. У 57 % респондентов не вызывает трудность определение темы текста. Половина опрошенных может установить связи между фактами, содержащимися в тексте.

Однако можно сказать, что 56 % опрошенных сталкиваются с проблемой отделения основной информации текста от второстепенной в процессе чтения. Определять значение незнакомых лексических и грамматических структур по контексту вызывает трудность у большинства учащихся (82 %). Будучи беспереводным видом, ознакомительное чтение не предполагает обращение к словарю, однако 82 % опрошенных прибегают к его помощи при столкновении с незнакомыми лексическими или грамматическими явлениями.

Таким образом, при обучении ознакомительному виду чтения учителю иностранного языка необходимо уделять особое внимание снятию не только языковых, но и смысловых трудностей, учить членить текст на смысловые части, предлагать задания на проверку понимания текста на уровне смысла. С этой целью целесообразно использовать современные социальные технологии, а именно: технологию учения в сотрудничестве, технологию творческих (французских) мастерских, кейс-технологии и др.

Д. Демеш

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫЕ СПОСОБЫ ОБЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Современное общение играет немаловажную роль в нашей жизни, упрощая ее. Неформальный английский используется как в устной речи, так и в Интернете. В последнее время он обрел широкую популярность у современного поколения. Он был придуман с целью облегчить процесс общения с помощью аббревиатур, новых слов и нетребовательной грамматики. Американский английский известен как менее официальный, нежели британский. Официальный английский необходимо знать, чтобы с легкостью читать книги, вести переговоры и писать официальные письма. Также нужно знать неформальный английский, чтобы общаться и понимать англоговорящих людей в ежедневных ситуациях.

Цель работы: выявить особенности неформального общения в английском языке. Исходя из цели поставлены задачи: определение современных тенденций неформального общения в английском языке; изучение особенностей общения в английском языке посредством СМС.

Иногда сленг в британском и американском английском имеет разное значение (e.g. *to table* – br. ‘to discuss something’, am. ‘to postpone the discussion’).

Неформальный английский широко распространен в СМС-языке. Маленький размер экрана и ограниченное количество символов привели к необходимости создания нового языка, более аббревиатурного, чем тот, который люди используют в Интернете. СМС распространены по всему миру. В Новой Зеландии разрешено пользоваться СМС-языком во время экзамена, более того, в Шотландии каждый желающий может пройти курсы и научиться писать на СМС-языке правильно и понятно. СМС-язык включает в себя специальные элементы, которые подразделяются на 2 группы.

1. Аббревиатуры – укороченные формы слов или фраз. Это наиболее используемый способ общения в СМС: *TOM* = *Tomorrow*; *TTYL* = *Talk to you later*; *GTG* = *Got to go*; *B* = *Bye*; *EOD* = *End of day*.

2. Слова, образованные с помощью букв и цифр, сходных по произношению, но более коротких в письме: *CUZ* = *Because*; *4EVER* = *forever*; *B4* = *Before*; *TNX* = *Thanks*; *CU* = *See you*.

Таким образом, неформальный английский играет важную роль в английском общении. Сегодня существует множество способов современного общения, необходимо быть достаточно образованным, чтобы использовать неформальный английский, при этом помнить о конкретике в общении.

Мы сформировали список причин изучать неформальный английский на уроках иностранного языка: это очень полезно (он широко используется); это интересно (учащиеся заинтересуются в его изучении); это часть английского языка (как правило, знаний официального английского недостаточно при общении с носителем).

НРАВСТВЕННОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ

Республика Беларусь в период переходного развития нуждается в человеке-гражданине, готовом трудиться ради процветания общества, а не только ради своего собственного. Поэтому духовность и нравственность выступают главным ресурсом и фактором одновременно обновляющегося белорусского общества, которое испытывает духовно-нравственный кризис в своем развитии.

Цель исследования: поиск путей выбора реализации молодым поколением своего потенциала через использование принципов экономики знаний. Задачи: изучение нравственных проблем современного общества; принципов экономики знаний, применение принципов экономики знаний в решении экономических и нравственных проблем; оказание помощи молодому поколению в выборе жизненного пути.

Регулирование поведения человека по отношению к другим людям осуществляется разными способами, например, посредством обычаев и законов. Одним из таких способов является нравственность.

В рыночной экономике востребованы определенные нравственные нормы. Здесь труд отодвинут в сторону: главными являются товары и деньги. Мораль подчиняется не эффективности труда, а эффективности добывания денег. Поэтому нравственные нормы направлены на развитие эгоистических качеств, которые обеспечивают добывание денег. Однако главной чертой экономики образования должно стать возведение в приоритет знаний в качестве основного экономического ресурса. Лишь они способны обеспечить инновационный путь развития как отдельных представителей бизнеса, так и государств в целом, а также стать основой в достижении высокого уровня компетенции управляющего персонала.

Нами выработаны определенные рекомендации по формированию нравственности как экономической категории: ужесточение борьбы с коррупцией, которая тормозит развитие нравственных норм; принятие мер по сокращению грани между нравственными и правовыми нарушениями; повышение воспитательной роли семьи и государственная поддержка не одиноких матерей (или отцов), а полноценных семей, обладающих наибольшим воспитательным потенциалом; усиление воспитательной работы в школе и превращение этой работы в такой же важный образовательный процесс, как обучение; активизация идеологической работы со всеми слоями населения и включение в нее нового направления – экономического образования как основы этой работы; расширение воспитательных функций СМИ и популяризация экономических знаний; подготовка специалистов по воспитательной работе с разными слоями населения и открытие школы воспитательной работы; осуществление патриотического воспитания за счет расширения изучения национального языка, национальной культуры и истории.

А. Ковалёва

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ПЛАТФОРМ LEARNINGAPPS И BRANCHTRACK

С развитием компьютерных технологий открылись новые пути организации учебного процесса, вследствие чего в сфере образования все больше расширяется применение электронных дидактических материалов для эффективного обучения учащихся. В особенности это актуально на уроках иностранного языка, которые выполняют важную роль в формировании каждого учащегося как поликультурной личности, способной использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации.

Развитие умений общения является неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку и обязательно должно быть представлено в образовательной программе с целью обеспечения главной цели всего обучения.

Анализ учебного пособия для обучения английскому языку в 11 классе выявил нехватку упражнений, направленных на развитие умений общения. В связи с этим разработана методически грамотных комплексов упражнений с использованием электронных дидактических материалов в дополнение к содержанию учебных пособий становится все более актуальной.

Обучение учащихся старших классов иностранному языку при помощи электронных образовательных средств обладает большим дидактическим потенциалом и перспективностью, так как позволяет задействовать сразу всех учащихся, а также значительно облегчает работу учителя при подборе необходимого материала, учете индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

В основе деятельности общения лежит понятие *умение*, а основой для развития умений является навык. В связи с этим разработанный комплекс упражнений с помощью платформ LearningApps и Branchtrack состоит из комбинации подготовительных условно-речевых упражнений, направленных на закрепление сформированных у учащихся навыков, а также речевых упражнений, направленных на развитие умений общения у учащихся.

В разработанном комплексе представлены следующие упражнения:

- 1) соотнесение реплик говорящих;
- 2) заполнение пропусков в монологе подходящими связующими словами;
- 3) выбор ответа из предложенных вариантов;
- 4) восстановление последовательности реплик диалога;
- 5) трансформация диалога в более вежливую форму;
- 6) решение коммуникативной задачи.

Таким образом, комплекс упражнений, разработанный с помощью платформ LearningApps и Branchtrack, направлен на развитие умений общения у учащихся старших классов и подготовку к диалогу культур, а также позволяет сформировать у них способность к самостоятельности, пробудить мотивацию и интерес к учению.

А. Козлова

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Динамичное развитие общества привело к смене образовательных ориентиров со всестороннего развития личности в пользу максимального развития способностей учащихся к самообразованию и саморегуляции. Вследствие этого вопрос становления субъектности учащихся поднимается все чаще, ведь данное качество личности аккумулирует способности к целеполаганию и рефлексии, проявление учащимися активности и ответственности в ходе усвоения материала, предполагает осознанность собственных действий.

Под *субъектностью* понимается интегральное качество личности, проявляющееся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности. Именно в практической деятельности С. Л. Рубинштейн видит условие формирования и развития субъекта в любом возрасте и на любом этапе обучения.

При личностно-ориентированном подходе предметом учебной деятельности должна быть работа учащегося над собственным развитием. Личностно-ориентированные технологии позволяют сделать центральной фигурой образовательного процесса личность обучающегося с его потребностями, при этом уделяя особое внимание осуществлению способов самоопределения, самореализации и самоутверждения, приемлемых для каждого конкретного учащегося.

Рефлексивная технология и индивидуальные проекты будут целесообразны и результативны на любом этапе обучения. Применение рефлексивной технологии активизирует внутренние саморегулирующие механизмы развития личности за счет рефлексии собственной деятельности, а также способствует усилению внутренней мотивации к учению и осознанию себя субъектом учения. Технология индивидуальных проектов предполагает создание личностно-ориентированной ситуации, содействующей формированию и обогащению субъектного опыта учащегося, под которым понимается готовность и способность ребенка оперативно и умело применять свой собственный опыт в процессе познавательной и практической деятельности.

Таким образом, субъектность как сложная характеристика человека выражается в способности к саморегуляции и самоанализу, в умении преобразовывать себя и действительность, а также в самостоятельности, ответственности и активности личности в процессе своего обучения.

Процесс обучения, организованный с использованием личностно-ориентированных технологий, приводит к становлению субъектности, что определяет специфику поведения учащихся в дальнейшей учебной деятельности и в жизни в целом.

И. Кондратович

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Одной из основных задач обучения иностранному языку является развитие умений устного иноязычного общения. Наблюдение за образовательным процессом показывает, что учащиеся зачастую не овладевают данными умениями и испытывают ряд трудностей: опасение совершить ошибку; самостоятельно высказывать свое мнение и аргументировать его; неумение задавать вопросы и правильно отвечать на них и т.д. Таким образом, речевое общение носит условно-коммуникативный, а не коммуникативный характер.

Технология *учения в сотрудничестве* позволяет повысить мотивацию, внутреннюю активность учащихся, их самостоятельность, ответственность. Кроме того, она максимально раскрывает потенциальные возможности каждого учащегося, не влияя при этом на содержание обучения. При этом само обучение носит личностно-ориентированный характер, так как в основе идеи учения в сотрудничестве находятся гуманистические тенденции, а следовательно, данная технология представляется максимально педагогичной.

Используя данную технологию, мы опираемся на ряд *принципов*, на которых строится технология учения в сотрудничестве. А для ее полноценной реализации мы учитываем ее основные *компоненты*, которые дают практические результаты.

В ходе пробного обучения с применением данной технологии был выявлен ряд *умений*, которые активно развивались и поспособствовали успешности овладения речевым общением. Учащиеся перестали бояться говорить и выражать свои мысли на иностранном языке; усвоили основные реплики и клише. Они научились придерживаться речевого этикета и взаимодействовать друг с другом, также усвоили тактику вежливого переспроса, уточнения, не перебивали друг друга, внимательно слушали и адекватно реагировали на высказывания других участников группы.

Но наряду с преимуществами данной технологии выделяется и ряд *трудностей*. Наблюдения показали, что при работе в группе увеличивается количество грамматических и лексических ошибок; появляется проблема с инициативой; не все учащиеся научились вести запись информации, не всем удавалось ее обобщать; не все могут обратиться за помощью к преподавателю или к участникам своей команды. Соответственно, от учителя требуется наличие опор, памяток, подсказок и т.д.

Таким образом, учение в сотрудничестве представляет собой сложный вид деятельности, где учащиеся одновременно включены и в учебную, и в воспитательную работу, и в групповое взаимодействие. Кроме того, более успешно решаются сложные мыслительные задачи, а также повышается уровень сформированности коммуникативных умений.

КОМПЛЕКС ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Проблемное задание – это практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели. Задание является проблемным, если оно нацеливает учащегося на действия, вызывающие у него потребности в новых знаниях и способах, без которых оно не может быть выполнено. Научить учащегося применять уже усвоенный материал в новой ситуации, повысить мотивацию, создать креативную ситуацию на уроке помогут проблемные задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения. Учащийся при этом должен комбинировать, объединять языковой материал, полученный в процессе работы над соответствующими темами устной речи или текстами учебника.

Прием драматизации диалогов, как предложенных авторами учебника, так и составленных самими учащимися, позволяет оживить урок, проявить актерские качества. Он не просто решает задачу обучения общению, но и позволяет создать креативную ситуацию на уроке, развивает творческое мышление учащихся и повышает мотивацию. Для повышения уровня проблемности целесообразно представить диалог от лица противоположного пола, от имени неодушевленного предмета, изменить место, тему, время разговора. Для побуждения к речевым действиям используются проблемные вопросы и проблемные речевые ситуации. Проблемная речевая ситуация провоцирует продуктивную речь, так как в проблемных речевых ситуациях неизвестно либо о чем говорить (предмет действия), либо как выразиться в данном конкретном случае (способ действия). Это могут быть ситуации:

- когда необходимо, например, выиграть время (*Поговорите несколько минут с посетителем, пока я вернусь*),
- при нестандартной провоцирующей реплике собеседника (*Я здесь совсем недавно. Где я могу купить....?*).

Проблемные задания могут использоваться на разных этапах обучения. Для более продвинутого этапа подойдут познавательно-поисковые задания: на систематизацию и обобщение, на интерпретацию представленной информации, перекодирование вербальной информации в схематическую (выберите из текста информацию, оформите ее в таблицу, составьте по таблице рассказ; составьте рассказ по схеме, составьте вопросы по таблице, переделайте текст в схему, проведите анкетирование, составьте викторину). Возможно использование ролевых игр, познавательно-исследовательских проектов, иноязычных дискуссий.

Преобразование текста в диалог позволяет работать над развитием диалогических умений, обратная операция учит вычленять из диалога необходимую информацию и оформлять ее в монологическое высказывание разного содержания – от научной статьи до рекламного объявления, что также позволяет работать над стилистической стороной устного общения.

Д. Маценко

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Сегодня новые методики, предполагающие использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), приходят на смену традиционному обучению иностранным языкам. Дидактические возможности ИКТ действительно широки, и основными направлениями их применения учителями иностранного языка являются:

- уроки на основе авторских компьютерных презентаций в форме лекций, семинаров, докладов учащихся (просты в создании, эффективны в использовании, интересны как преподавателям, так и школьникам);
- компьютерное тестирование (очень популярный способ проверки и контроля знаний, умений и навыков, который прост в применении и интересен школьникам);
- дистанционные олимпиады и телекоммуникационные проекты (например, по *skype* или видеоконференции);
- проектная деятельность и др.

Исследователи указывают на целый ряд дидактических возможностей использования ИКТ в процессе обучения общению на иностранном языке:

- создание учебной среды, максимально приближенной к аутентичной;
 - возможность интеграции различных навыков и речевых умений;
 - возможность для обучающихся в большей мере контролировать собственную учебную деятельность;
 - возможность сосредоточения внимания на значении языкового явления без ущерба для формы и с учетом учебных стратегий обучающихся.
- Обучение общению строится с учетом следующих составляющих ИКТ:
- коммуникативная (обеспечение различных каналов и способов наглядной передачи и обмена информацией);
 - интерактивная (возможность информационного взаимодействия, взаимосвязи, взаимовлияния);
 - перцептивная (активизация процессов восприятия и разностороннего познания);
 - эмпатичная (усиление эмоционального включения, чувственного погружения школьников в обучение);
 - технологическая и эстетическая.

Внедрение в учебный процесс мультимедийных программ не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними. Использование ИКТ позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка.

Д. Моргулец

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ И АРГЕНТИНЫ

В мире существует множество систем образования, которые идут по различным путям развития. Получение образования является необходимым для современного человека, в какой точке земного шара он бы ни находился. Сравним системы образования Восточной Европы и Южной Америки на примере Республики Беларусь и Аргентины, так как исследований в этой области недостаточно.

Целью данной работы является сравнение систем образования Беларуси и Аргентины с использованием информации, полученной путем анкетирования по Интернету учащихся различных учреждений образования указанных стран.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: узнать отношение учащихся данных стран к процессу обучения; выявить положительные стороны систем образования Беларуси и Аргентины; определить проблемы, присущие системам образования Беларуси и Аргентины; найти пути решения данных проблем

В связи с наличием товарищей в Аргентине, высоким уровнем владения английским языком, а также благодаря существованию Интернета, имеется возможность безграничного общения, что и легло в основу данного исследования.

Многочисленными были составлены анкеты, включающие в себя вопросы по теме «Образование», и предложены учащимся различных средних, средних специальных и высших учреждений образования Республики Беларусь. Затем переведенные анкеты на английский язык были отправлены по программе обмена сообщениями «WhatsApp» учащейся аргентинской High School ORT Ларе Н., которая распространила анкеты среди учащихся различных факультетов старшей школы и университетов Аргентины. Полученные ответы были отправлены мне и переведены на русский язык. На основе полученных из Беларуси и Аргентины данных были составлены диаграммы, подведены итоги и сделаны выводы.

Выяснилось, что системы образования вышеперечисленных стран имеют как достоинства, так и недостатки. Некоторые проблемы схожи (например, учащиеся обеих стран пожелали бы изменить систему оценивания, форму учащихся, а также реже прибегать к методу тестирования). Некоторые проблемы свойственны только одной из стран (например, забастовки преподавателей происходят только в Аргентине; наличие устаревшей информации в учебниках и учебных пособиях – в Беларуси).

Е. Моцук

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Сегодня перед учреждениями общего среднего образования стоит задача обучать иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, для которой ключевыми являются умения устного общения. Далеко не все

современные учащиеся обладают ими на должном уровне. С целью выявления трудностей и проблем в обучении иноязычному общению в устной форме было проведено анкетирование 59 учащихся 8–9 классов Гимназии № 24 и № 14 г. Минска, которое показало, что только 17 % опрошенных свободно общаются на иностранном языке. Более сложной для учащихся является задача говорить, чем слушать собеседника. Затруднения также у них вызывает поддержание коммуникации в целом и такие формы общения, как групповая и коллективная. Помимо этого, серьезной проблемой выступает неумение использовать невербальные средства коммуникации. Одна из причин перечисленных трудностей и проблем – отсутствие разговорной практики: 32 % респондентов отметили, что они редко общаются на занятиях по английскому языку. В первую очередь, это связано с недостаточным количеством речевых упражнений для развития умений различных форм устной коммуникации. Однако главным препятствием общения в рамках урока является не всегда комфортная атмосфера: по данным анкетного опроса, 51 % учащихся испытывают напряжение из-за синдрома ошибкобоязни.

Решением данных проблем может выступать игровая деятельность в форме драматизации, которая способствует снятию напряжения, активизации мотивационной сферы, формированию навыков и развитию умений невербальной коммуникации, созданию условий для одновременного совершенствования умений монолога, диалога и полилога в равной степени релевантных для общения. Несмотря на все перечисленные достоинства, театрализацию редко используют учителя в своей профессиональной деятельности. Вопрос о том, как часто применяется данная технология в обучении, 54 % респондентов выбрали вариант ответа «редко», и 19 % участников анкеты заявили, что в их классе драматизация не используется. Кроме этого, 68 % опрошенных выразили желание принимать участие в постановках на иностранном языке, что подчеркивает заинтересованность в драматизации со стороны учеников.

Данная социальная технология обладает огромным методическим потенциалом. Она позволяет моделировать реальную ситуацию устного иноязычного общения, где присутствуют главные его атрибуты: участники коммуникации, определенная ситуация общения, процесс взаимного обмена вербальной и невербальной информацией, действиями и эмоциями. Учащиеся имеют возможность на время примерить разные социальные роли и освоить различные модели поведения. Это подталкивает их к включению в реальное социокультурное сообщество, позволяя определить моральные принципы, истинные задачи и мотивы, реализуемые индивидуумами в процессе общения.

М. Нуднова

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ СИСТЕМЫ РАЗНОУРОВНЕГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Повышение качества знаний учащихся – одна из основных задач учителей. В Беларуси она усложнена разноуровневостью учащихся в учебных группах. Здесь одним из главных условий развития личности является

дифференцированное обучение. Его принцип основан на оптимальном приспособлении учебного материала и методов обучения к индивидуальным особенностям каждого учащегося. Основным смыслом такого подхода к организации процесса обучения – рационализация работы. Таким образом, процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным к познавательным потребностям учеников, их индивидуальным особенностям.

Целью работы стало изучение влияния разноуровневого контроля на познавательную активность учащихся, их желание развиваться. Исходя из цели поставлены следующие задачи: определить факторы, влияющие на отбор информации при организации контроля учащихся; составить систему разноуровневого контроля при обучении иностранному языку; проанализировать результаты, проведенного контроля и оценить возможности его дальнейшего внедрения

Способность размышлять, анализировать, строить планы, создавать разные проекты – очень важные умения, которые в дальнейшем смогут помочь детям самостоятельно принимать решения и действовать в сложных условиях современной жизни. Поэтому, начиная с первых лет обучения, учитель обязан содействовать творческому восприятию учащимися учебного материала и их желанию самосовершенствоваться. Немаловажную роль здесь играет контроль знаний учащихся, который позволяет им оценить свои умения, осознать свои недочеты и составить план дальнейших учебных действий. Для педагога контроль является способом корректировки знаний учащихся, оценки результативности используемых методов обучения, а также определения итоговых результатов обучения на разных уровнях.

Главным действующим лицом в процессе обучения какому-либо предмету является учащийся, сам процесс обучения – это приобретение знаний и умений учащимися, следовательно, все происходящее на уроках, включая и контрольные мероприятия, должно соответствовать целям самого учащегося, должно быть для него лично важным. Таким образом, контроль должен восприниматься учащимися не как что-то, нужное лишь учителю, а как этап, на котором он может определить свои знания, убедиться, что его знания и умения соответствуют предъявляемым требованиям. Дифференциация контроля носит условный характер. Она должна быть гибкой и подвижной, позволяющей подходить индивидуально к каждому ученику. Ее задача – создание максимально комфортных условий образовательного процесса.

Н. Орехова

О ТРУДНОСТЯХ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из образовательных целей обучения иностранному языку является овладение видами речевой деятельности, в частности устной иноязычной речью. Программные требования включают в себя следующие умения аудирования и говорения: понимать иноязычную речь в процессе непосредственного общения с собеседником, понимать разножанровые аудио- и видеотексты,

осуществлять диалогическое, монологическое и полилогическое общение в соответствии с целями, задачами и условиями коммуникации. Наши наблюдения за учебным процессом показали, что не все учащиеся в достаточной степени владеют указанными умениями.

С целью выявления трудностей в процессе овладения устной иноязычной речью нами было проведено анкетирование 101 учащегося 10-х классов школ № 4, 23, 41 г. Витебска.

Ранжирование трудностей, которые испытывают учащиеся при говорении на иностранном языке, распределяется следующим образом: нехватка словарного запаса (56,4 % опрошенных), стеснение говорить (29,7 %) и непонимание коммуникативной задачи (13,9 % учащихся). 31 % опрошенных испытывают затруднения в диалогической речи, 18 % – в полилогической речи, в монологической – 26 %, не испытывают трудностей 25 %.

При восприятии и понимании иноязычной речи на слух у 46,5 % учащихся вызывают трудности незнакомые слова, у 38,6 % – необходимость адаптироваться к манере речи говорящего, у 11,9 % опрошенных имеются затруднения, связанные с пониманием содержания, 12,9 % учащихся затрудняются в определении общей идеи сообщения.

Кроме этого, нас интересовало использование видеоматериалов на уроках иностранного языка. 45 % опрошенных ответили, что видеоматериалы на уроках не используются никогда, 40 % – иногда, и только у 15 % ответ положительный.

Обсудить увиденное после просмотра видеофрагмента смогут 35 % учащихся, столько же смогут «не всегда», 16 % смогут с помощью составленных схемы или плана, 14 % дали отрицательный ответ.

Возможным решением в преодолении трудностей в процессе овладения устной иноязычной речью является:

1) использование современных социальных технологий (видеотехнология, кейс-технология, технология творческих (французских) мастерских, технология учения в сотрудничестве, проектная технология;

2) вовлечение учащихся в различную коммуникативную деятельность (обсуждение просмотренных видеофильмов, инсценирование, решение проблемных задач и ситуаций).

А. Отчик

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На современном этапе развития языкового образования наблюдается тенденция к его технологизации. Эффективность использования кейс-технологии в развитии у учащихся умений межкультурной коммуникации определяется рядом дидактических условий, среди которых основными являются:

1) *проблемная организация* образовательного процесса по иностранному языку, основанная на принципах деятельностной направленности, поисковой учебно-познавательной деятельности, проблемности, субъект-субъектной модели учебно-речевого взаимодействия, эвристической деятельности;

2) *комплексное развитие* умений межкультурной коммуникации посредством решения практических задач кейса через лежащую в его основе реальную или вымышленную проблемную ситуацию межкультурного характера, анализ обучающимися фактов иноязычной культуры, овладение умениями видеть проблему и ее причины, формулирование проблемы, выдвижение и обоснование гипотезы, оценку своего решения, применение на практике найденного способа решения проблемы;

3) *моделирование ситуаций* межкультурного контакта, что позволяет учащимся знакомиться с культурным многообразием современного поликультурного мира, создает условия для познания двух ментальностей (родной и чужой) через сопоставительный анализ конкретных фактов культуры, выявления зон их взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации и определения наиболее эффективных способов (не)речевого поведения с учетом различий в контактирующих культурах. В процессе решения кейса учащиеся не только овладевают способностью к безоценочному осознанию различий в культурных проявлениях, но и выстраивают алгоритм действий в подобной ситуации в будущем;

4) *технологизированный характер* деятельности всех участников образовательного процесса, что означает наличие описательной, предписывающей схемы действий учителя и учащихся, точное следование которой обеспечивает эффективное достижение запланированных результатов. Развитие умений межкультурной коммуникации в рамках кейс-технологии осуществляется на восьми последовательных стадиях решения кейса: ориентировки; введения в проблемную ситуацию межкультурного характера; спецификации проблемной ситуации межкультурного характера; анализа проблемной ситуации межкультурного характера; презентации; общей дискуссии; сопоставительного анализа и рефлексии.

А. Романюк

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Традиционная культура – это целостная открытая система, ее ядро – идеал нравственного человека, в соответствии с чем и строится народная педагогика всех этносов. Воспитание школьников на народных традициях представляет собой многосторонний процесс, осуществляющийся на уроках, внеклассных и внешкольных мероприятиях, в общественно-полезной деятельности, в единстве семьи с общественностью. Совокупность народных традиций как средства воспитания составляет социальную и психологическую систему, способную решать важнейшие воспитательные задачи.

Эффективность воздействия национальных традиций на нравственное воспитание школьника зависит от методов и форм воспитательной работы в школе и во внешкольной среде.

Цель работы: выявить роль национальных традиций в нравственном воспитании школьников. Задачи: проанализировать воспитательный потенциал национальных традиций; выявить приоритетные формы и методы использования национальных традиций в нравственном воспитании школьников; описать организацию воспитательной работы по формированию нравственных качеств личности с учетом народных традиций.

Нами была проанализирована воспитательная работа Гимназии № 43 г. Минска, где целью воспитательной системы является содействие формированию национально-культурной идентичности учащихся в учреждении образования через освоение общечеловеческих ценностей, культурных и духовных традиций нашего народа. Нравственное воспитание в гимназии осуществляется с помощью организации «Родная Земля». Ее задачами является воспитание у учащихся любви к Родине, основанное на народных обычаях и традициях, бережное отношение к природе своего края, всестороннее развитие личности, воспитание общественной активности. При определении направлений нравственного воспитания школьников очень важно понять, как сегодня молодое поколение определяет характер и содержание будущего Беларуси, насколько несет в себе дух нового времени. Именно поэтому, в рамках воспитательной программы проводятся различные воспитательные мероприятия, например, «Славянские обычаи и традиции», с целью приобщения учащихся к устному и прикладному народному творчеству, обычаям и традициям древних славян.

Таким образом, перед современной системой образования стоит задача приобщения нового поколения к исторической памяти народа, а значит, и сохранение ее в наших детях. Наше прошлое – это фундамент стабильной, полнокровной жизни в настоящем и залог развития в будущем.

Е. Саморядова

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

В работе с кейсами можно выделить две фазы: п е р в а я (внутренняя) – это процесс творческой разработки кейса, включающий в себя следующие этапы: 1) формулирование целей и задач кейса; 2) определение темы/проблемы, которой будет посвящен кейс; 3) поиск соответствующего аутентичного материала; 4) формулирование проблемы. При применении кейс-технологии для формирования социокультурной компетенции целесообразно подбирать материал, отражающий какие-либо социокультурные различия/сходства, который содержит в себе проблему историко-культурного контекста. На этапе выбора материала необходимо учитывать его аутентичность, современность, страноведческую и лингвострановедческую значимость.

Вторая фаза (внешняя) – это деятельность учителя по организации работы учащихся с кейсом на занятии. Этапы этой фазы авторы видят по-разному. Объединив рекомендации, установим следующую последовательность.

1. Учитель знакомит учащихся с темой ситуации, актуализирует фоновые знания в данной области (прием “*mind-map*”); при необходимости объясняет незнакомые слова, термины, явления, чтобы снять возможные трудности.

2. Учащиеся делятся на подгруппы в соответствии со своими предпочтениями; учителем определяются четкие временные рамки для выполнения работы, совместно определяются формы итоговой презентации.

3. Происходит знакомство учащихся с содержанием кейса, учитель дает достаточное количество времени; выявляется основная проблема кейса.

4. Учащиеся обсуждают проблему в ходе «мозгового штурма» (таблицы с проблемными зонами, ключевые слова); предлагают варианты решения кейса, происходит анализ последствий принятия этих решений.

5. Учащиеся в подгруппе вырабатывают окончательное решение, оформляют его презентацию в ходе общей дискуссии.

6. Каждая подгруппа выступает со своей презентацией, далее следует поиск единого (компромиссного) решения всей группой, если оно возможно.

7. Учитель представляет свой анализ ситуации/фактическое решение кейса; группа сравнивает принятое ими решение с реальным.

8. Учащиеся осуществляют само- и взаимооценку; происходит подведение итогов деятельности. Учитель оценивает работу группы и подгрупп, комментирует наиболее и наименее успешные моменты в работе.

Во время работы учитель следит за тем, чтобы высказывания были построены на изучаемом языке, а также за психологическим климатом в подгруппах, чтобы каждый из участников чувствовал себя комфортно и имел возможность высказаться, не боясь негативной оценки. Кроме того, учитель, выступая в роли фасилитатора, направляет ход дискуссии учащихся к нужной цели при минимальном количестве вмешательств в обсуждение; стимулирует у них аналитическое мышление, а также развивает умение аргументировать свою позицию.

A. Saputo, A. A. Stepanov

THE USE OF SIMILARITIES OF ENGLISH AND GERMAN AT THE BEGINNING OF THE PROCESS OF LEARNING GERMAN AS A SECONDS FOREIGN LANGUAGE

English is the most widely spoken language in the world. German holds the second place of popularity in Belarus and other European countries for several reasons. Germany is a country with a high level of business, German scientists are involved in international and Belarusian scientific community, Germany is a popular tourist destination. But German is considered to be one of the most

difficult languages due to its grammar, pronunciation and vocabulary. Extremely long words are a characteristic feature of the German language. The longest one is *Donandampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft*.

English and German are closely related, they share many features. We drew a comparison of both languages in phonetics (alphabet, pronunciation rules), language (international words; the words of Latin, Greek, Germanic origin; Denglish), grammar (word formation, numerals, articles, cases, word order, verbs, tenses). We proceeded from the hypothesis that learning will be easier if you draw attention to the similarities between these languages, rather than to their differences. We used the following methods: gathering, analyzing the information from different sources (self- studies, phrasebooks, online resources); creating the practical part of my research. The novelty of this research is seen in a particular focus on the similarities between the languages at the beginning of the process of studying German.

The results were used while preparing the materials for presenting similarities in everyday life speech (the list of basic expressions and selected proverbs) and in written language (the list of frequently used nouns, samples of my texts on different themes) at German lessons. We compiled the materials into the test and held it among the pupils of Minsk gymnasium № 6. It consisted of 4 exercises. In exercise 1 the surveyed were given the list of basic expressions and had to put the phrases from a German dialogue in the right order. Exercise 2a included a German text and the task was to write the translations of some English words into German. Exercise 2b aimed at choosing the correct meaning of some 'scary' German words from the text. In exercise 3 they needed to match the English and German proverbs.

17 pupils participated in the experiment and completed the test. They didn't learn German before. The results are as follows: we got 71 % of correct answers in exercise 1, exercise 2a–93 % of correct answers, exercise 2b – 74,5 %, exercise 3 – 98,5 %. The majority of exercises (93 %) were done correctly, in 6 % of the tasks mistakes were made, the pupils couldn't cope with only 1 % of the tasks.

The results have confirmed the main idea of the research which could contribute to a better understanding of German phonetics, grammar and language if learning is based on the principle of similarity.

А. Судаленко

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современных условиях целью языкового образования является развитие креативности, воспитание творческой личности, способной критически мыслить, самообразовываться и развиваться. Это актуализирует проблему формирования у учащихся социокультурной компетенции, определяющей

успешность коммуникации с представителями иноязычной культуры, что наиболее эффективно осуществляется с использованием *технологии проектного обучения*, которая представляет собой форму познавательной активности обучающихся и заключается в мотивированном достижении поставленной цели по созданию актуальных творческих проектов, является средством развития поликультурной личности субъекта учения.

Цель технологии проектного обучения состоит в создании условий, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие межкультурные знания с последующим их применением для решения познавательных и практических задач. Задачами данной технологии в формировании социокультурной компетенции являются удовлетворение познавательных интересов и раскрытие творческих способностей учащихся; развитие мотивации к изучению иностранного языка и его культуре; формирование учебных умений работы в команде и приобретение опыта работы в сотрудничестве.

По результатам опроса, проведенного среди учащихся 10-х классов Гимназии № 29 г. Минска, одна пятая учащихся не имеет опыта участия в коллективных проектах, 81 % опрошенных считают положительным опыт участия в учебных проектах, при этом 88 % учащихся было бы интересно принять участие в проекте социокультурной направленности.

Такие проекты позволяют проводить сопоставительные исследования языков и культур, учат преодолевать стереотипы мышления, проявлять самостоятельность в поиске и анализе полученной страноведческой информации, способствуют осознанию значимости и ценности своей культуры в мировом пространстве и развитию коммуникативных умений.

Применение технологии проектного обучения в формировании у учащихся социокультурной компетенции способствует развитию мотивации к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка и культуры, осознанию важности этого как одного из способов самореализации и социальной адаптации в современном мире.

Т. Суло

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Обучение иностранному языку включает овладение алфавитом. На начальном этапе происходит обучение графике, когда учащийся учится правильному начертанию букв или других символов. Знание алфавита обеспечивает переход к более сложным единицам – словам, отчего появляется необходимость в обучении орфографии. На этом этапе в английском языке могут возникнуть такие трудности, как неразличение фонетических единиц и соответствующих им буквенных символов; отсутствие звукового эквивалента при написании буквы; наличие исторически сложившихся явлений в языке; типичные буквосочетания и передаваемые ими звуки. После освоения учащимися орфографической составляющей письма происходит переход к обучению различным формам записи. В этот период учащиеся должны

усвоить такие базовые атрибуты письма, как пунктуацию, порядок слов, научиться самостоятельно анализировать готовый текст, выписывать важную информацию, комбинировать и редактировать имеющийся материал.

При изучении арабского языка первой сложностью становится порядок чтения и письма. После ознакомления с ним происходит обучение графике. Из-за особенностей арабской письменности буквы имеют от одного до четырех строгих вариантов написания в зависимости от позиции в слове; некоторые сочетания букв формируют совершенно новый символ. Арабский язык является фонетическим, поэтому обучение орфографии также имеет свои особенности. У русофонов могут возникнуть такие трудности, как нераспознавание отличных звуков; длина гласных звуков, которая влияет на выбор между слабыми согласными и их эквивалентами в виде огласовок. После формирования навыков орфографии следует стадия обучения различным формам записи с применением грамматических и синтаксических особенностей языка.

Последние этапы формирования и совершенствования навыков письма на английском и арабском языках схожи, а вот начальные различаются. При изучении арабского языка стоит значительно больше времени уделить графическому этапу, без которого невозможно перейти к этапу чтения.

А. Тетерник

ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ВОСПРИЯТИЕ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Как известно, 90 % информации человек получает при помощи органов зрения, примерно 9 % органами слуха и только 1 % – при помощи других органов чувств. Это определяет актуальность темы, так как ее изучение может дать ценную информацию при оформлении и составлении учебного образовательного материала, а также других печатных и электронных продуктов.

Цель работы: определить, как цвета влияют на восприятие информации в рамках учебного процесса. Задачи: 1) изучить психологические особенности восприятия цвета и его влияние на эмоциональное состояние человека; 2) провести исследование цветовых вкусов среди учащихся филиала МГЛУ «Лингвогуманитарный колледж».

В тестировании приняли участие 90 учащихся филиала МГЛУ «Лингвогуманитарный колледж». Требовалось выбрать понравившуюся цветную карточку (розового, малинового, синего, салатного, оранжевого, желтого или белого цвета), на которых были написаны 10 английских слов. Перед испытуемыми стояла задача: в течение ограниченного времени (2 минуты) запомнить написание данных на карточке слов и затем записать их по памяти. В результате большинство учащихся отдало предпочтение розовому цвету. При этом те, кто его выбрал, запомнили небольшое количество слов – 22 %. Синий и зеленый цвета выбрали 17 %, учащихся и при этом показали

средние результаты. На третьем месте оказался оранжевый цвет – 15 %. Количество слов, написанное на карточках данного цвета, было незначительно меньше, чем у тех, кто выбрал синие и зеленые карточки. Значительно реже выбирали желтые и малиновые карточки – 12 %. Однако результаты запоминания слов были самыми высокими – 65 % слов было написано верно на желтых карточках и более 70 % – на малиновых. Белый оказался наименее популярным цветом. Уровень практического усвоению материала, напечатанного на нем, также был самым низким. Вероятно, этот цвет стал наименее выбираемым, так как в большинстве случаев печатная информация представлена именно на белом фоне с использованием чернил черного цвета, что является достаточно консервативным и, вероятно, не вызывающим интерес со стороны обучающихся. К тому же, учитывая роль контрастности и широкой палитры цветов в изображении информации, привычная цветовая гамма «черно-белый» уже перестала играть главенствующую роль в выделении информации.

Таким образом, цвета играют значительную роль в восприятии информации в процессе обучения. Окружающий мир наполнен разными цветами, что обуславливает его красоту и уникальность и вызывает интерес у людей к его изучению. Применение цветного наглядного материала позволит более эффективно использовать время для восприятия нового материала.

М. Халепова

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОРОДА ВЕТКА

Сегодня можно найти множество работ по изучению краеведческого потенциала городов Беларуси, в особенности известных и наиболее древних городов.

Цель работы состоит в изучении краеведческого потенциала города Ветка. Исходя из этого выделены следующие задачи: 1) определить влияния старообрядцев на становление белорусских городов, на мировоззренческие устои современных людей, проживающих в Гомельской области; 2) изучить старообрядчества как ответвления от православной церкви, проанализировать причины раскола русской церкви и определить дальнейшего пути развития старообрядчества как самостоятельного вероисповедания; 3) определить роль старообрядчества в развитии Гомельской области; 4) изучение основных сведений о городе ветка и деревни Хальч, анализ памятников материальной и духовной культуры Ветковского района.

Город Ветка, как и многие поселения Ветковского района, был образован старообрядцами. Именно им будет посвящена большая часть исследования, так как их история тесно переплетается с историей всей Гомельской области. Старообрядцы – верующие, которые не поддержали церковную реформу 1650-х годов и преследовались за это церковью. Они бежали из Российской Империи в соседнюю Речь Посполитую и создали здесь свой город под названием Ветка. Благодаря старообрядцам Ветка стала уникаль-

ным источником краеведческой информации о жизни людей, развитии православной веры на территории Беларуси. Ветковский музей старообрядчества содержит более 8 тысяч экспонатов. Менталитет старообрядцев позволил сохранить множество памятников материальной и духовной культуры (памятники архитектуры XIX века – Усадьба Войнич-Сеножатских, Дом купца Грошикова), которые теперь можно использовать для привлечения всеобщего внимания и проведения дальнейшего изучения Ветки и Ветковского района, а также для составления экскурсионных туров с целью развития туризма в Гомельской области.

А. Хомич

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО ИСТОРИИ АГ. ЛОШНИЦА

Целью данной работы является изучение аг. Лошница. Задачи: более детально изучить историю своей Родины, раскрыть тему самобытного историко-культурного наследия Беларуси через местечко Лошница, а также выявить актуальность изучения своей малой Родины.

Существует несколько приданий о возникновении названия «Лошница», одно из которых записал П. Шпилевский: Витовт проходил в грозу через Лошницу и остался на ночлег. Воины устроили князю ложе, с тех пор это место называли Ложницей, а после Лошницей. Через Лошницу проходил Борисовский (Екатерининский) тракт, благодаря чему она была отмечена на карте Великого Княжества Литовского, изданной Николаем Христофором Радзивиллом в 1613 г.

В 1765 году в Лошнице строят почтовую станцию, а через два года здесь останавливается сам император Павел I, жертвует церкви 50 рублей.

Война 1812 г. оставила свой отпечаток на Лошнице. Через местечко проходили войска Великой армии, о чем свидетельствует находка – бронзовое навершие французского знамени, найденное лишь в 1963 году жителями Лошницы в реке Лошица. А 24 ноября 1812 г. сам Наполеон Бонапарт остается ночевать в Лошнице перед переправой через Березину, о чем написано в дневниках генералов французской армии.

В 1918 г. Лошница оккупирована немцами, а в период с 1919 по 1920 г. – поляками. С 1924 г. Лошница – центр сельского совета Борисовского района Минской области.

С июля 1941 г. по 29 июня 1944 г. местечко было оккупировано немецко-французскими захватчиками. Его население тогда состояло во многом из евреев. Большинство из них было расстреляно. В центре Лошницы в 1967г. установили скульптуру в увековечение памяти 188 земляков – воинов и партизан, не вернувшихся с фронтов Великой Отечественной войны.

Сегодня Лошница – это растущий поселок с многоэтажными зданиями, образовательными учреждениями, крупными предприятиями, где живут трудолюбивые и радушные люди.

В ходе работы над своим проектом я изучила основные этапы истории страны через прошлое маленького местечка. Самобытное историко-культурное наследие Беларуси – это актуальный материал для молодых поколений, так как знакомство с прошлым содействует формированию гражданственности, нравственных чувств и патриотизма, а изучение своих корней является основным из проявлений любви к Родине. Таким образом, исследование своего родного края выступает значимым аспектом в формировании личности.

Н. Хомич

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМСЯ МЛАДШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Английский язык стал международным языком общения, а современное общество – более мобильным и интегрированным благодаря существующим средствам связи и другим технологиям. Поэтому раннее обучение английскому языку зарождаёт у детей устойчивый интерес к дальнейшему изучению иностранного языка, способствует их всестороннему развитию, социализации и закладывает фундамент для получения дальнейшего образования. У ребенка развиваются эмоции, воля, воображение, память, мышление, формируются навыки межличностного общения, контроля и самоконтроля, ребенок учится сам организовывать свою деятельность, приобретает умение коллективно решать поставленные задачи.

Цель работы: исследовать методы преподавания английского языка у дошкольников, которые развивают творческую активность, познавательный интерес при обучении иностранным языкам, выявить самые эффективные и оптимальные методы преподавания для разных возрастных категорий детей. Задачи: выявить понятия *методика преподавания, сензитивный период, подход к обучению, дошкольный возраст*; проанализировать традиционные и современные, передовые методы обучения детей раннего возраста; сделать вывод, является ли полезным и действительно эффективным изучение иностранного языка в дошкольном возрасте.

Всю совокупность выделяемых параметров оценки качества дошкольного образования можно свести к пяти кластерам: образовательная деятельность (образовательные программы и их методическое обеспечение); развивающая среда; психологический комфорт ребенка; здоровьесберегающая деятельность; удовлетворение потребностей семьи ребенка в услугах дошкольных учреждений образования.

Таким образом, можно выделить следующие интегральные критерии оценки дошкольного образования организации: обеспечить благополучие ребенка, его комфортное пребывание в детском саду; готовность детского сада к сохранению здоровья ребенка, обеспечению необходимой коррекции недостатков развития; ориентированность дошкольного образования на успешность ребенка на следующей ступени образования, т.е. подготовка к школе; удовлетворение потребностей семьи и ребенка в услугах дошкольных учреждений образования.

В работе были рассмотрены и охарактеризованы методы преподавания английского языка у дошкольников, выявлены самые оптимальные методы преподавания для развития творческой активности ребенка разных возрастных периодов, приведены факты того, что изучение английского языка в дошкольном возрасте является полезным и эффективным.

А. Чекан

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

На современном этапе развития языкового образования одной из главных целей является реализация личностно-ориентированного обучения. Каждому обучающемуся необходимо предоставлять возможность выстраивания *индивидуальной образовательной траектории* освоения иностранного языка, понимаемой как результат реализации личностного потенциала учащегося в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. В процессе развития у учащихся умений монологической речи целесообразно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию с учетом семи основных этапов.

Первый этап. Диагностика уровня развития умений монологической речи и личностных качеств учащегося.

Второй этап. Фиксирование учащимся и учителем образовательных объектов для обозначения предмета дальнейшего познания.

Третий этап. Выстраивание системы личного отношения учащегося к предстоящему освоению темы и овладению умениями монологической речи.

Четвертый этап. Составление учащимся индивидуальной программы образовательной деятельности с учетом выделенных объектов овладения изучаемым языком.

Пятый этап. Деятельность по реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося.

Шестой этап. Демонстрация учащимися личных образовательных продуктов и коллективное их обсуждение.

Седьмой этап. Рефлексивно-оценочная деятельность учащегося.

Таким образом, проектирование индивидуальной образовательной траектории освоения учебного предмета дает учащемуся возможность:

- 1) определять индивидуальный смысл овладения иностранным языком;
- 2) ставить собственные цели в изучении конкретной темы;
- 3) выбирать оптимальные формы, приемы и темп учения;
- 4) применять стратегии учения, которые наиболее соответствуют его личностным особенностям;
- 5) осуществлять рефлекссию, самооценку и самокоррекцию своей деятельности, осознавать полученные результаты и возможности их переноса на новые ситуации иноязычного общения.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СТРАТЕГИЙ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Успех межкультурной коммуникации обеспечивается адекватной интерпретацией вербального и невербального коммуникативного поведения представителя иной лингвокультуры. Поэтому в обучении иностранному языку необходимо целенаправленно готовить учащихся к осознанию национально-культурной обусловленности коммуникативного поведения собеседника и, как следствие, выбору в процессе межкультурного взаимодействия адекватных ситуации речевых действий, т.е. коммуникативных стратегий.

Так как гармоничное межкультурное взаимодействие предполагает готовность коммуникантов к сотрудничеству с представителями иных лингвокультур, необходимо формировать у учащихся *кооперативные стратегии* планирования совместной деятельности, убеждения и достижения согласия. Различие в нормах коммуникативного поведения, обусловленных представлением о вежливости, актуализирует необходимость формирования у учащихся *конвенциональных стратегий* коммуникативного поведения, а именно стратегий установления, поддержания и прекращения коммуникативного контакта. Компенсировать отсутствие языковых и социокультурных знаний в процессе межкультурного взаимодействия помогают *компенсаторные стратегии* (вербальные и невербальные), формирование которых целесообразно у учащихся в процессе обучения иностранному языку.

Успешное достижение коммуникативных целей в процессе межкультурного взаимодействия возможно при условии целенаправленного формирования у учащихся стратегий иноязычного коммуникативного поведения в условиях совместной деятельности и интенсивного общения, что актуализирует необходимость использования в обучении иностранному языку дискуссий и дебатов. Предписывая участникам определенные действия, эти интерактивные технологии обеспечивают этап свободного говорения на иностранном языке и стимулируют сознательный выбор учащимися стратегий коммуникативного поведения с целью воздействия на собеседника, а также коррекцию собственных стратегий в соответствии с тактиками, применяемыми собеседником. При этом необходимо предварительное ознакомление учащихся с иноязычными коммуникативными стратегиями (кооперативными, конвенциональными, компенсаторными), а также выполнение заданий и упражнений, направленных на их усвоение.

Таким образом, применение интерактивных технологий в обучении иностранному языку выступает эффективным средством формирования у учащихся стратегий коммуникативного поведения, обеспечивая их становление как субъектов межкультурной коммуникации.

О. Шуколюкова

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Коммуникативные стратегии – это действия коммуниканта по выбору оптимальной линии речевого поведения в условиях определенной ситуации. Они обеспечивают эффективное иноязычное диалогическое общение и являются неотъемлемым компонентом межкультурной коммуникации. Типология коммуникативных стратегий включает: *информативные* стратегии, основанные на коммуникативной стороне общения; *конвенциональные*, сформированные на основе интерактивной составляющей общения; *эмоционально-аксиологические*, основанные на перцептивном компоненте общения. Коммуникативные стратегии реализуются в соответствующих им речеповеденческих тактиках на когнитивном уровне и речевых клише на социокультурном уровне.

Использование информационных технологий дает возможность создать качественно новую образовательную среду для совершенствования процесса формирования у обучающихся коммуникативных стратегий по уровням диалогического общения: социокультурный – использование речевых клише; когнитивный – формирование речеповеденческих тактик; процессуальный – формирование коммуникативных стратегий.

Речеповеденческая тактика, будучи компонентом коммуникативной стратегии, определяется как программа речевого и неречевого поведения, которая присуща носителю языка и является отражением его менталитета и культуры его сообщества. Тактика (например, установление контакта, уклонение от контакта, сообщение речевой задачи, контроль над темой и ходом разговора; смена говорящего, перехват инициативы) реализуется в виде клишированных и полуклишированных высказываний (речевых клише).

В процессе формирования коммуникативных стратегий диалогического общения целесообразно использование сервисов draw.io, iSpring TalkMaster, Voicethread. Интернет-ресурс draw.io рекомендуется для формирования стратегий ведения диалога, составления функциональной схемы диалога. Сервис iSpring TalkMaster применяется для создания собственных симуляций диалогического общения с предлагаемыми на выбор репликами (вопросами, ответами), которые помогают формировать коммуникативные стратегии в заданных речевых ситуациях. Сервис Voicethread дает возможность взаимодействовать с другими пользователями и организовывать процесс обучения в соответствии с личностными потребностями и уровнем обученности учащегося. Интегрирование информационных технологий позволяет значительно повысить эффективность формирования у обучающихся коммуникативных стратегий диалогического общения.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Основной целью учебного процесса по иностранному языку является развитие личности учащегося, способной к участию в межкультурной коммуникации на изучаемом языке, самообразованию и адаптации к современным реалиям. Данные требования обуславливают поиск путей интенсификации процесса обучения иностранному языку, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности и стимулирование творчества.

Коммуникативно-деятельностный подход к овладению иноязычным общением предполагает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, и построен на принципах, учитывающих индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности личности обучающегося, что позволяет определить специфические принципы обучения устной речи учащихся старших классов общего среднего образования в школах Туркменистана:

- взаимосвязанное обучение устной иноязычной речи;
- ситуативность процесса обучения;
- автономность учащихся в процессе обучения;
- развитие мотивации при овладении иноязычной культурой и иностранным языком;
- создание условий для проявления креативности обучаемых и их самореализации в языковой среде;
- учет индивидуальных особенностей обучаемых и национально-культурных характеристик туркменских школьников, т.е. коллективизм, уважение к старшим, строгая иерархичность отношений.

Поскольку обучающийся является субъектом учебной деятельности, вслед за Е. С. Полат мы рассматриваем *проектную технологию* как совокупность поисковых, проблемных творческих методов, выступающих в качестве дидактического средства активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта.

Принимая за основу классификацию, предложенную Е. С. Полат, мы распределили микропроекты в соответствии с фазами макропроекта, а также определили психологические механизмы (таблица).

№ п/п	Фаза макропроекта	Тип микропроекта	Механизм
1	поисковая	информационный	прогнозирование
2	аналитическая	ознакомительно-ориентировочный	память
3	практическая	творческий	осмысление
4	презентационная	ролевые, игровые	осмысление
5	контрольная	исследовательский	осмысление

Такой подход позволяет конкретизировать соотносимые умения аудирования и говорения, на развитие которых направлено обучение в рамках конкретной фазы макропроекта, а также предложить комплекс заданий, соответствующих характеристикам определенного типа микропроекта.

Круглый стол
«ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕЙ КЛАССИЧЕСКОЙ
И СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

М. Будковец

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций в процессе патриотического воспитания. Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь и другие документы закрепляют приоритеты воспитания в учреждениях образования, целенаправленное и активное содействие личностному становлению гражданина и патриота своей страны, имеющего активную гражданскую позицию, готового к выполнению конституционной обязанности по защите Родины, уважение к защитнику Отечества, воину на примере подвига белорусского народа.

Этнопедагогический подход в воспитании младших школьников предполагает единство общечеловеческого, интернационального, национального и индивидуального; органическое сочетание «вхождения» в мировую культуру с учетом наследия национальной культуры, использование народной педагогики в организации целостного педагогического процесса; обеспечение всестороннего взаимодействия школы с социокультурной, природной, производственно-экономической средой. Традиционным средством реализации данного подхода в школе является изучение предметов национальной направленности: белорусского языка и литературы, истории и географии Беларуси, белорусской культуры и др.

Для детей первого класса немаловажны посещения различных культурных и интерактивных мест, участие в семейных и интерактивных мероприятиях, связанных с историей и культурой.

Во внеурочных занятиях формируются группы по интересам, дети зачастую дружат группами, парами, в том числе и непостоянными группами. В этом возрасте ребенку важно объяснить, что такое дружба и дружеское общение. Исходя из этого, учитель может организовать факультативный курс, связанный с народными традициями, праздниками и творчеством, в ходе которого учащиеся будут готовить в группах небольшие сообщения и заниматься творческой деятельностью.

В. Гиль

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Гражданское воспитание – важное направление в системе образования Республики Беларусь. Основными задачами воспитания старшеклассников является формирование у них гражданской позиции.

В настоящее время наше общество нуждается в гражданах с высоким уровнем гражданственности, и выпускник учреждения общего среднего образования должен иметь активную гражданскую позицию: гордиться своей страной, приносить пользу, быть ответственным за судьбу Родины. Гражданское воспитание – это достаточный сложный педагогический процесс. Поэтому все воспитательные мероприятия в учреждениях образования должны иметь в той или иной мере гражданскую направленность, поскольку гражданская позиция проявляется во всех сферах деятельности человека. Следовательно, вопрос реализации цели гражданского воспитания старшеклассников в практике школьной жизни является актуальным и важным.

Гражданское воспитание старшеклассников имеет целью воспитание современного культурного человека – гражданина и патриота своей Родины; ориентировано на формирование готовности к исполнению гражданского долга, на привитие уважения к историко-культурному наследию белорусского народа, на осознание социальной действительности и своего положения в обществе; подготавливает старшеклассника к ответственной и осмысленной жизни в демократическом правовом государстве.

Разработка – инновационных технологий гражданского воспитания в настоящий момент процесс практически непрерывный. Их эффективность оценивается тем, насколько они меняют отношение старшеклассника к самому себе, как действуют на Я-концепцию, как способствуют гражданскому самоопределению личности.

Современные педагогические технологии гражданского воспитания старшеклассников определяются следующими параметрами.

Выпускник средней школы должен знать права и обязанности гражданина Республики Беларусь, содержание Конституции Республики Беларусь; усвоить совокупность конкретных правил поведения, основанных на уважении к правам и свободам других граждан; уметь применять полученные правовые знания – моделировать правомерные способы действий в различных жизненных ситуациях, давать правовую оценку собственным действиям, поступкам людей, явлениям жизни.

Таким образом, процесс внедрения современных педагогических технологий в систему гражданского воспитания является актуальным и перспективным в плане становления личности старшеклассника.

И. Гриневич

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СИСТЕМЕ М.МОНТЕССОРИ

Познавательная деятельность младших школьников преимущественно проходит в процессе обучения. Анализ стадий развития их познавательного интереса позволяет установить направление его становления: от интереса к внешним проявлениям – к внутренней сущности предмета познания, от созерцательного отношения – к деятельностному участию.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретение знаний связано с переживанием учащимися чувства удовлетворения от своих достижений, а стимулирует это чувство одобрение учителя, взрослого, подчеркивание даже самого небольшого успеха, продвижения вперед.

Отдельное место в учебном процессе должно отводиться нестандартным урокам, особенности проведения которых заключаются в стремлении учителей разнообразить познавательный процесс школьника: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе; удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер.

Согласно методике М. Монтессори существуют четыре условия, которые способствуют активизации познавательной активности учащихся младшего школьного возраста: первое – это вещи-предметы; второе – это свобода; третье – усиление активности ребенка; четвертое – интерес.

Для реализации цели и задач исследования мы провели педагогический эксперимент в средней школе № 207 г. Минска, целью которого было изучить особенности формирования познавательной активности младших школьников с помощью системы М. Монтессори на школьных занятиях.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что развитие познавательной активности формируются под влиянием педагога во время проведения занятий с использованием различных специальных педагогических методов и технологий обучения и воспитания. Занятия по системе М. Монтессори способствуют формированию познавательных интересов, активизируют познавательную деятельность. Но данный процесс требует постоянной работы педагога над своим мастерством, использования новых подходов к работе с учащимися.

А. Елисеев

ПРОБЛЕМЫ СОБЛЮДЕНИЯ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Семья – это место, где осуществляется не только воспитательный процесс, но и передача опыта старшего поколения младшему. Она является носителем культуры. Процессы, которые происходят в семье, происходят и в обществе.

Современная семья не так многочисленна, как семья начала XX века, где проживали совместно сразу несколько поколений (бабушка и дедушка, отец и мать, дети разных возрастов, старшие из которых были женатые или замужние). В прошлом семья была первой и самой действенной школой морального и трудового воспитания, подготовки детей к самостоятельной, в первую очередь, семейной жизни. Родители и старшие члены семьи личным примером воспитывали детей, которые в совместной с ними деятельности приобретали необходимые жизненные, трудовые и семейные навыки. Современная семья живет отдельно от старшего поколения, что нарушает цепочку передачи культурных ценностей и педагогического опыта.

Проведенное нами анкетирование среди педагогов и учащихся (5-11-х классов (62 ученика)) средней школы № 11 г. Слуцка имело целью выявить популярность белорусских народных традиций. Проведенный опрос позволил обнаружить закономерность в том, что, чем младше возраст обучающихся, тем меньше они знают о белорусских народных традициях. Из 62 опрошенных учащихся о народных праздниках знают 79 %, из них лишь 15 % регулярно принимают в них участие. Если рассматривать соблюдение народных традиций во время праздников, то всего 3 % учащихся придерживаются их.

Исторически так сложилось, что основным местом жительства белорусов являлась деревня, соответственно, большинство традиций и обрядов были связаны с сельской жизнью. Некоторые традиции сложно поддерживать в условиях большого современного города, где люди живут более обособленно и закрыто, порой не знают своих соседей. В деревне все наоборот, совместный труд объединяет людей. Например, когда собирают картошку, зовут родственников и соседей. Но в современных условиях многие, переезжая в город, теряют ту культурную нить, которая связывала их с деревней, белорусской народной культурой. Для сохранения нашей культуры нужно приспособлять народные традиции и обряды под реалии современного города не утратив педагогический опыт наших предков. Так, посещение соседей с песнями «колядками» реально, но из-за соседской обособленности сложно осуществимо. На «Купалле» много традиций и обрядов, которые сложно провести в городе: перепрыгивание через костер, поиск «папараць-кветкі».

В современных условиях следует адаптировать наши традиции и обряды к современным реалиям, сделать их актуальными и модными, при этом сохранив педагогическую мудрость и культурную ценность белорусского народа.

Д. Житкевич

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

Здоровье подрастающего поколения это один из самых важных вопросов для всей сферы образования. Особую актуальность данная проблема приобретает в отношении подростков. Несмотря на большой объем проводимых профилактических мероприятий, здоровье учащихся в настоящее время имеет тенденцию к ухудшению.

В ходе работы над проблемой мы рассмотрели сущность и содержание здорового образа жизни и его компонентов; исследовали факторы, влияющие на формирование ЗОЖ среди подростков; способы взаимодействия педагога и семьи по формированию ЗОЖ у подростков;

Для достижения поставленных задач в работе использован комплекс методов исследования, включающий: теоретический анализ литературы, раскрывающий основные аспекты проблемы; опрос; методы статистической обработки полученных данных.

Диагностика сформированности понятий здорового образа жизни подростков осуществлялась на основе метода опроса. Исследование состояло из 2 частей: проведение опроса среди учащихся и обработка полученных результатов на основании чего мы можем сделать вывод об уровне сформированности понятия ЗОЖ у подростков.

Анализ показал, что 75 % подростков тщательно заботятся о своем здоровье, следят за своим физическим развитием, в то время как остальные 25 % делают это не регулярно. В целом результаты ярко демонстрируют уровень стремления формировать основы здорового образа жизни у подростков со стороны как семьи, так и школы.

Проанализировав педагогическую литературу по данной теме и проведя диагностику сформированности понятия ЗОЖ у подростков, мы сделали следующий вывод: семья – это единственный круг лиц, способный оказывать существенное влияние на учащегося. Она закладывает спектр определенных ценностей и норм для будущего поколения в том числе и понятие ЗОЖ. К сожалению, в современных условиях приобретение привычек ЗОЖ при помощи только семьи не всегда осуществимо, в силу различных семейных особенностей. Вследствие этого можно заключить, что в формировании понятий о здоровом образе жизни у подростков должны принимать участие не только родители, но и школа.

А. Закревская

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ О МЕТОДАХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Семья общепризнанно считается наиболее важным из всех существующих институтов социализации, первым социальным миром ребенка, в условиях которого он может получить опыт социального взаимодействия, овладеть необходимыми поведенческими навыками, а также навыками эффективной межличностной коммуникации.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что воспитание будущего семьянина реализуется, главным образом, в условиях семьи. Именно в родительском доме дети приобретают навыки общения с близкими людьми, людьми другого пола, возраста, различных потребностей и интересов. Семейное общение осуществляется в совместном домашнем труде и различных формах проведения досуга. В условиях семьи закладываются определенные умения, необходимые в дальнейшей самостоятельной семейной жизни.

В связи с этим значимой представляется проблема изучения взглядов классиков педагогической науки о методах семейного воспитания, где особое место занимает педагогический опыт В. А. Сухомлинского.

Обозначенные в его трудах положения о важности семейного воспитания, значимости ценностного отношения к ребенку, его индивидуальности и самобытности, а также методические рекомендации о необходимости воспитывать в условиях конкретной семьи человека гуманного, духовного, самобытного согласуются с приоритетными направлениями проводимой сегодня политики в сфере воспитания в Республике Беларусь.

Наше исследование показало, что наиболее значимыми аспектами семейного воспитания, по мнению В. А. Сухомлинского, являются нравственный, то есть комплекс морально-нравственных принципов, какие в обязательном порядке необходимо прививать ребенку с самого раннего возраста; интеллектуальный – состоящий в формировании у подрастающей личности стремления к постижению наук и познанию окружающей действительности; психологический – предполагающий воспитание здоровой, стабильной психики, проявлением чего у ребенка выступает смелость, независимость, направленность к совершенству, добру и любви; социальный, который ориентирован на приучение ребенка к соблюдению общественных поведенческих норм, неукоснительному следованию значимым правилам человеческого общежития; физический – цель которого состоит в формировании сильного, физически здорового индивида, испытывающего чувство радости и удовлетворения от той пользы, какую он способен принести семье и социуму.

А. Климович

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Трудовое воспитание проходит красной нитью через все направления деятельности, так как нельзя говорить о всесторонне развитой личности, если человек отвлечен от труда. Его основа закладывается в семье – первом трудовом коллективе. От отношения родителей к труду, их поведения в труде, привлечения детей к труду зависит, воспитают они трудолюбивого члена общества или бездельника и лентяя.

В настоящее время семейное воспитание является той областью образовательного и воспитательного процесса, в которой взаимодействие между семьей и школой осуществляется на низком уровне, что негативно сказывается на общем состоянии данного вопроса. Задача трудового воспитания детей в семье – приучить детей к труду независимо от пола и возраста, научить выполнять в семье посильную работу, привить им нужные навыки. Необходимо придерживаться принципа согласия личности, семьи, общества и государства, что подразумевает их взаимные обязательства, солидарную ответственность за результаты образования.

Нами проводилась диагностика сформированности трудовых качеств личности методом опроса. Исследование состояло из двух частей: проведение опроса среди учащихся и обработка полученных результатов, на основании чего мы сделали вывод об уровне сформированности трудовых качеств у учащихся: 11 учащихся имеют высокий уровень сформированности трудовых качеств, 7 учащихся – средний и 2 учащихся – низкий. Учащиеся с низким уровнем требуют особого внимания.

Проанализировав педагогическую и психологическую литературу по выбранной теме, разработав методические рекомендации и проведя диагностику сформированности трудовых качеств личности, мы можем сделать следующие выводы, что одной из главных задач педагогов и учреждения образования является сотрудничество и расширение поля позитивного общения в семье по реализации планов совместных дел родителей и детей.

Семья является первым и самым важным субъектом воспитания ребенка и надежной основой качества жизни будущих поколений. Семейное воспитание предопределяет систему потребностей и мотивации человека, его восприятие окружающего мира, самооценку и значимые психологические особенности, а также способность адаптироваться к различным условиям жизни. В значительной степени под влиянием семейного воспитания формируется отношение к труду, обществу, его нормам и ценностям.

На наш взгляд, в учреждениях образования следует всеми способами утверждать авторитет родителей, умело руководящих своими детьми в овладении ими навыками ведения домашнего хозяйства, проводить родительские уроки, мастер-классы, обмен опытом и др.

А. Кучинская

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В СЕМЬЕ

Слово учителя – это инструмент воздействия на личность подростка. Именно через беседы с педагогом духовное развитие подростков способствует нравственному самосовершенствованию. Подкрепление этому, подросток должен находить и в семье. Таким образом процесс воспитания нравственности учащихся подросткового возраста предполагает взаимодействие семьи и школы в этом направлении, а также создание соответствующих педагогических условий.

Вопросы, которые имеют отношение к нравственному становлению личности, относятся к наиболее сложным проблемам современной педагогической теории и практики, особенно в обстановке информационного развития общества, когда отошли на второй план нравственные ориентиры.

В современном мире подростки живут и развиваются под влиянием множества источников морального воздействия как позитивного, так и негативного характера. Они ежедневно обрушиваются на интеллект и нравственные чувства подростков.

Образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, так как воспитанность – это качество личности. Она определяет его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. Приобретение нравственных знаний в семье важно, потому что они информируют о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, и дают представления о последствиях проступков для окружающих людей. Перед семьей стоит задача воспитания ответственного гражданина, который способен самостоятельно оценивать происходящие события. Решение этой задачи необходимо для формирования устойчивых нравственных свойств личности школьника усилиями школы и семьи.

По теме нравственного воспитания в семье был проведен опрос среди родителей. 100 % опрошенных считают, что проблема нравственного воспитания в наше время очень актуальна 84 % согласны с тем, что за нравственное воспитание ребенка большую ответственность несет семья. Большинство

опрошенных считают, что каждый член семьи должен обладать определенным набором качеств, которые могут служить положительным примером в воспитании таких нравственных качеств, как воспитанность, доброта, патриотизм, отзывчивость, исполнительность. Вместе с тем 73 % респондентов не смогли дать положительный ответ на вопрос о владениями ими соответствующими методиками и технологиями по организации нравственного воспитания детей в семье.

Таким образом, мы пришли к выводу, что необходимо создавать «школы отцов», «школы матерей», клубы по проблемам нравственного воспитания детей, конференции-встречи по обмену опытом и др.

А. Пышная

ТЕХНОЛОГИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Воспитание один из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества, государства. Основными задачами воспитания на современном этапе развития нашего общества являются: формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе. Высшие проявления гражданственности – это патриотизм, а также чувство ответственности перед последующими поколениями за события, происходящие в стране.

Патриотизм, по мнению исследователей, не только важная задача воспитания, но и педагогическое средство преодоления любых негативных наклонностей. Патриотическое воспитание предполагает привитие бережного отношения к истории и культурному наследию малой родины – родных мест. Оно формирует у подростков патриотическое мышление, патриотическое сознание, развивает интеллект личности для активного участия в учебно-познавательной деятельности, воспитывает активную гражданскую позицию.

Гражданское воспитание предусматривает формирование у учащихся знания и представления о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры на основании процесса знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся представителей нашей страны в различных областях. Гражданственность формируется через систему идей о целях белорусского общества, средствах их достижения; овладение основами правовой культуры, осознание приоритетов белорусской модели развития; освоение и реализацию своих прав и обязанностей по отношению к себе, обществу, планете в целом.

Современные технологии воспитания подростков предполагают комплексный подход, с учетом обязательных требований: воздействие на воспитанников по трем направлениям – на сознание, чувства и поведение; органичное слияние воспитания и самовоспитания личности; единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, школы, органов правопорядка, коллективов и групп; формирование заданных качеств личности через систему конкретных дел.

Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения в условиях информатизации образования требует перехода от традиционных методик к использованию информационных технологий, приобщения педагогов и детей к информационному пространству учреждения образования, создание качественных информационных ресурсов.

Патриотизм и гражданственность – составные элементы мировоззрения подростков, его отношения к своему и другим народам.

В. Ровбуть

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ

В Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы отмечается важность формирования личности, ответственной за собственные действия, умеющей ориентироваться в реальных жизненных ситуациях. В связи с этим необходимо выявить условия взаимодействия педагога с родителями по развитию творческого потенциала старшеклассников.

Как свидетельствуют многие ученые (М. П. Осипова, В. В. Чечет и др.), в сфере взаимодействия с семьей на компетентностной основе существуют трудности: родители неохотно идут на взаимодействие, не проявляют желания участвовать в диагностировании и т.п. Педагогу важно знать их компетентностный уровень, который выражается, прежде всего, в родительском отношении к старшекласснику (родительская любовь, родительская позиция, стиль семейных отношений); в педагогической культуре как показателе воспитательного потенциала семьи.

Как отмечает В. В. Чечет, важнейшими составляющими педагогической культуры являются: осознание родителями задач семейного воспитания с учетом требований времени; применение в комплексе разнообразных средств, форм и методов, необходимых для реализации семейного воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; наличие контактов и способов взаимодействия родителей с воспитанниками, педагогами; участие родителей в педагогическом просвещении и обучении; способность на основе имеющихся знаний и практики семейного воспитания создавать в семье благоприятные условия для полноценного развития, воспитания детей и др.

Мы провели исследование на базе гимназии № 1 г. Лида, результативность которого базировалась на следующих положениях, определяющих характеристику педагогического взаимодействия с семьей (по М. П. Осиповой). Понятие «педагогическое взаимодействие с семьей» трактуется как вид совместной деятельности педагога и родителей, общения, направленных на развитие их партнерских отношений и способствующих эффективности воспитания ребенка в семье и школе; педагогическое взаимодействие с семьей включает следующие компоненты: когнитивный (знаниевая основа); аффективный (эмоциональная выраженность); поведенческий (интеракция); ценностно-целевые приоритеты педагогического взаимодействия с семьей: доминирующие цели-задачи, которые направлены на интеграцию родителей в образовательное пространство школы, совершенствование воспитательного

потенциала семьи, оказание родителям дифференцированной психолого-педагогической помощи; функция характеризуемого феномена (педагогическое взаимодействие с семьей): целевая, проективная, организационно-управленческая, рефлексивная, диагностическая и т.д.

Исследование позволило выявить компетенции учащихся в ходе проведения внеурочных мероприятий и определить роль и место родителей в этом процессе.

А. Северин

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Патриотизм можно определить как одну из базовых составляющих национального самосознания, нравственно-политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, проявляющаяся в активной социальной деятельности на благо родины. Реализация патриотического воспитания старшеклассников связано с формированием личностной позиции ребенка через усвоение норм и принципов социальной среды.

Детские и общественные объединения представляют собой важный фактор воздействия на старшеклассников, влияя двояким образом: с одной стороны, они создают условия для удовлетворения их потребностей, интересов, целей, формирования новых устремлений; с другой стороны, обуславливают отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детские и общественные организации – самостоятельные субъекты права и форма реализации прав и интересов человека. Вся их деятельность строится на основе принципов добровольности, самодеятельности, самостоятельности, свободы выбора деятельности. Участие старшеклассников в работе общественной организации способствует их быстрее социализации, а также дает возможность развивать их личностные свойства и качества, расширять и обогащать знания и опыт, способствует активному включению в систему социальных отношений.

При организации работы по патриотическому воспитанию важно создавать условия и ситуации, которые бы позволяли старшеклассникам через реализацию индивидуальных склонностей и способностей на практике проявлять свои патриотические чувства и гражданскую позицию. Мероприятия, направленные на патриотическое воспитание, будут эффективны только в том случае, если работа проводится системно.

Общественные объединения (БРСМ и БРПО) в гимназии № 29 г. Минска способствуют овладению старшеклассниками элементами демократической, политической, правовой, национальной культуры, освоению социальных ролей. Актуальным содержанием наполняется работа гимназии по развитию детских и молодежных социально значимых инициатив, использованию

потенциала сформированных активов БРСМ и БРПО, являющихся помощниками педагогов во всех районных и общешкольных мероприятиях, инициаторами ярких, творческих дел, различных социально значимых проектов и акций.

К. У-Скробот

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

СМИ, воздействуют на людей с целью изменения их поведения, могут оказывать пагубное влияние на становление личности человека, в частности, старшеклассника, так как современные подростки все больше времени проводят в социальных сетях, за просмотром телевизора и т.п. А это значит, что негативному воздействию со стороны СМИ подвергаются как физическое здоровье, так и психическое благополучие личности.

Как показывает практика, наиболее сильное влияние средства массовой информации способны оказать на формирование личности старшеклассников. Кроме того, специалисты отмечают, что СМИ сегодня – существенный фактор воспитания, так как подростки стараются подражать распространенным образцам.

Средства массовой информации подразделяют на следующие виды: электронные, печатные, интернет-СМИ.

Подросток, осваивающий собственное «я», больше всего любит читать о жизни своих сверстников. Редакции различных молодежных изданий часто основываются на том, что тематика подобных журналов, как правило, не отличается научной познавательностью и разнообразием.

Наиболее актуальным видом СМИ является Интернет. Одним из негативных эффектов глобальной компьютерной сети является широкое распространение различной информации часто сомнительного содержания.

Большинство специалистов считают также, что тотальный информационный прессинг со стороны средств массовой информации определенно мешает развитию умственных способностей старшеклассников.

Средства массовой информации оказывают неоднозначное, в том числе негативное влияние на сознание современных старшеклассников, которые составляют самую внушаемую группу и часто некритически относятся к ценностям и образцам поведения, демонстрируемым с экрана.

М. Шлимаков

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИВЫЧЕК У ПОДРОСТКОВ

Важнейшим критическим этапом, на котором закладываются основы отношения к вредным привычкам, является период подросткового возраста, когда развивающийся организм особенно чувствителен к воздействию токсичных веществ, таких как алкоголь, никотин и наркотики. Он характеризуется наличием двух доминант:

- биологической, обусловленной выраженными процессами количественного и качественного развития функциональных систем организма;
- социальной, связанной с интеграцией подростка во взрослое общество.

Сложность отношений между подростком и взрослым заключается в том, что, с одной стороны, подросток стремится к независимости, протестует против опеки и недоверия, с другой стороны, сталкивается с новыми жизненными трудностями, испытывает беспокойство и тревогу, ожидает помощи взрослых и поддержки, но не всегда хочет открыто признавать это.

Одной из основных вредных привычек в подростковом возрасте является курение, наносящее вред всему организму человека, вызывая психические расстройства личности, физическую и психологическую зависимость.

Также подросток может начать употреблять алкоголь или наркотики. Которые способны вызвать химическую зависимость и, как правило, контролируют жизнь всей семьи. Эффективность реабилитации пациентов с химической зависимостью, а также профилактической работы среди детей и подростков зависит от многих факторов. Одним из них является наличие кодовой зависимости в семьях людей, страдающих алкоголизмом и наркоманией.

Важная задача учреждения образования заключается совместной работе с родителями, в том числе и по проблеме профилактики вредных привычек. Групповые (массовые, коллективные) формы включают работу со всеми или несколькими родителями. Это совместное мероприятие учителей и родителей. В некоторых из них участвуют дети: родительское собрание, круглый стол, анкетирование, конференции, душевные разговоры и другие методы.

Круглый стол
«ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»

В. Будович

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Ценность – это субъективная значимость (для личности или группы) свойств и качеств предмета, явления в конкретной ситуации. Понятие «ценностные ориентации» трактуется как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выражена в поведении; отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических и жизненных целей и мировоззренческих ориентиров.

Ценностные ориентации являются важнейшей частью общей культуры человека. Система ценностей и ценностных ориентаций входит составной частью в структуру личности. Решающим для деятельности личности является установление определенной связи между системой ее ценностных ориентаций и системой основных жизненных функций. Сформированность определенных ценностей играет важную роль в жизни каждого человека, особенно у детей подросткового возраста.

В воспитании у школьников представлений о ценностях и формировании у них ценностных ориентаций педагоги-практики руководствуются определенными психолого-педагогическими принципами.

1. Принцип системного подхода предполагает формирование у учащихся представлений о ценностных ориентациях в гуманистической системе, организуемой вокруг конкретного дела, которое способно объединить всех учащихся школы, группы. Главная функция руководства формированием ценностных ориентаций личности, групп и коллектива состоит в том, чтобы духовные и общегражданские ценности нашего общества превратить в ценности и личности, и группы, и коллективов.

2. Принцип гуманизма означает, что в любой жизненной ситуации, (на работе, в школе, на отдыхе, дома, в церкви) все делается для человека, для его благополучия, независимо от его возраста, пола, национальности, социального положения, верования.

3. Принцип личностного подхода в группе, коллективе. Школьник живет и действует среди людей, в коллективе, где уже сложилось ценностно-ориентационное единство.

4. Принцип ведущей деятельности предполагает определение типа деятельности. Ведущей называют ту деятельность, которая в конкретной возрастной группе (младшие школьники, подростки) играет основную, ведущую роль в формировании личности.

5. Принцип целостности и комплексного подхода. Формирование представлений о ценностях у учащихся наилучшим образом обеспечивается при комплексном подходе к воспитанию, который предполагает единство общегражданского, трудового и нравственного воспитания. Именно при комплексном подходе к воспитанию формируется целостная личность, которая регулирует свое поведение в соответствии со своими представлениями о ценностях.

В. Горничар

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПОНЯТИЕ

Под умственным воспитанием по определению понимают целенаправленную деятельность воспитателей по развитию умственных сил и мышления учащихся. Умственное воспитание – система мер и условий, направленных на развитие интеллекта детей и подростков. Суть его – в развитии сознания и самосознания, мышления, а также учебной деятельности. Задачами умственного воспитания выступают: накопление фонда знаний о природе, человеческом обществе и мышлении как условия мыслительной деятельности; овладение основными мыслительными операциями; формирование интеллектуальных умений, характеризующих интеллектуальную деятельность; формирование научного мировоззрения. Содержание умственного воспитания составляют: развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека (психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения); умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизмов самообразования, самообучения, самоорганизации умственной деятельности, культуры умственного труда, развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся. Умственное воспитание детей тесным образом связано с духовно-нравственным.

Исследователь Л. С. Выготский подчеркивал, что центральный вопрос умственного воспитания – формирование осознанности и произвольности. Свое положение о том, что обучение должно идти впереди развития, он подкрепляет идеей, имеющей практическое значение, о «зоне ближайшего развития», на которую должен ориентироваться педагог (Л. С. Выготский, 1997). Умственное воспитание – это развитие интеллектуальных способностей личности и мышления ученика, происходящее в результате всей суммы возможных жизненных влияний, в том числе и специальных воспитательных воздействий.

Умственное воспитание, умственная деятельность в целом подчиняются одним и тем же законам, их проявления зависят от характера индивидуального опыта, который, в свою очередь, обусловлен типом данной культуры. Качества ума отдельного человека (сила, скорость, точность, системность, многосторонность) в большей степени определяются биологически наследуемыми особенностями нервной ткани и химико-электрических процессов, обслуживающих мышление. Различия в содержании умственной деятельности, в системе понятий, которыми оперирует ум, складываются под влиянием окружающей культурной среды и индивидуального опыта человека.

Основными путями умственного воспитания является систематическое обучение учащихся, построенное на основе принципов развивающего обучения, и внеклассная работа по развитию их умственной культуры. В обучении должны применяться проблемные беседы, дискуссии, отрабатываться различные приемы учебной работы: сравнение, классификации, систематизация, обобщение, выделение главного и другие мыслительные операции.

С. Далимаев

ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ПОНЯТИЕ

Актуальной проблемой современности является формирование обучающегося как творческой личности. В структуре творческой личности исследователи выделяют творческую активность.

Активность личности – деятельное отношение человека к миру, его способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. В психологии активность личности, обусловленная внутренними побуждениями человека, рассматривается в противопоставлении реактивности – поведению, зависящему главным образом от внешних воздействий и «подстраивающемуся» под заданные условия. А. М. Матюшкин выделил 2 вида активности – адаптивный и творческий, как изменение существующего порядка, создание новых подходов.

Творческая активность – свойство личности, проявляющееся в деятельности и общении как оригинальность, созидательность, новизна; это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую. Творческая активность проявляется в самых разнообразных видах деятельности, поэтому выделяют техническое, научное, моральное, дидактическое, управленческое, художественное и другое творчество. Творческая активность необходима и в учебной деятельности.

Подростковый возраст (11–15 лет) – переходный период между детством и взрослостью, достаточно критический период онтогенеза; характеризуется скачкообразными качественными изменениями основных психических характеристик.

С позиции когнитивной психологии данный возрастной этап характеризуется интенсивным развитием формальных операций, способности к гипотетико-дедуктивным суждениям, абстрактному-понятийному и творческому мышлению, происходит развитие логической и ассоциативной памяти. Основными особенностями восприятия в данный период являются формирование целостности и осмысленности восприятия, развитие восприятия пространственных качеств объекта, способность к длительному наблюдению,

доминирование эмоционально-привлекательных сторон объекта, происходит переход к абстрактно-логическому воображению. Среди новообразований отмечают появление самосознания, социальной ответственности, чувство взрослости, формирование новых потребностей, интересов, половых влечений. Все это предопределяет особенности, а порой и непредсказуемость подростка.

Проведенный анализ убеждает в том, что развитие творческой активности всегда сопряжено с возрастными особенностями. Безусловно, возрастные особенности подростков должны учитываться педагогами, реализующими идею формирования творческой активности подростков.

В. Максимова

КУЛЬТУРА УМСТВЕННОГО ТРУДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Проблема развития умственных сил обучающихся всегда находилась в центре внимания исследователей. По мнению К. Д. Ушинского, умственный труд требует большого умственного напряжения, он длителен и кропотлив. Сложность учебного труда состоит в том, что результаты его труднее обнаруживаются, они почти недоступны ребенку. В ходе учебного труда учащиеся овладевают рядом умственных и практических действий различной степени сложности и разного уровня самостоятельности. Это формирует у них познавательные интересы, рациональные приемы умственной деятельности. Главная задача учебного труда – научить ученика учиться, вооружить его методикой и техникой учебного труда, дать возможность самому добывать знания.

По мнению П. Я. Гальперина, А. Марковой, В. Зинченко, М. Скаткина, умственный труд отличается от любого другого вида труда тем, что главным его результатом является изменение самого обучающегося, обогащение новой системой знаний, умений и навыков, отношения к действительности. Главный воспитательный эффект учебного труда выражен в новых особенностях личностного развития человека. Хорошо организованный умственный труд оказывает большое воспитательное воздействие на обучающегося, так как способствует выработке трудолюбия, самостоятельности, дисциплинированности, ответственности, прилежания, умения беречь время; формирует не только интеллектуальный, но и нравственный облик личности.

По мнению Е. Кабанова-Меллер, культура умственного труда – это синтез качеств личности, которые в совокупности характеризуют личностное отношение к учебной деятельности, уровень ее интеллектуальных, организационно-технических, гигиенических сторон, дающих возможность ученику качественно, рационально, с наименьшими затратами сил и времени эффективно выполнять любую умственную работу.

Культура умственного труда имеет прямую связь с развитием интеллектуальных качеств школьника, с овладением приемами, нормами и правилами умственной деятельности, выражающаяся в умении точно формулировать

задачи, выбирать оптимальные пути их решения, получать обоснованные выводы, использовать их на практике. Повышает целенаправленность, организованность, эффективность любого вида деятельности. Культура умственного труда пронизывает все сферы деятельности человека, отражаясь в его сознании, ее правомерно рассматривать как часть общей культуры личности. Культура умственного труда является сложным явлением, процессом, в котором так необходимы выносливость, умение работать много, плодотворно, результативно.

А. Маричева

ВОЗРАСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ценностные ориентации являются одной из главных характеристик личности, а их развитие выступает основной задачей современной системы воспитания. Ценностные ориентации – моральные, этические, идеологические, гражданские, религиозные и другие основания, на которые ориентируется человек в поведении, оценке своей групповой деятельности. Ценностные ориентации как система социальных установок, направленная на социальные ценности, способствуют оптимизации поведения, позволяет личности удовлетворить свои основные потребности теми способами, посредством тех ценностей, которыми располагает общество. Формирование ценностных ориентаций имеет свои особенности для каждого возрастного этапа.

Младший школьник – это ребенок в возрасте 6–10 лет, обучающийся в 1–4 классах начальной школы. Этот возраст характеризуется переходом от игровой деятельности к учебной, которая становится для него ведущей. Переход к школьному обучению означает для детей прежде всего переход к систематическому накоплению знаний, овладению умениями и навыками. Усвоение основ наук расширяет кругозор младших школьников, развивает мышление, изменяет характер протекания всех психических процессов (восприятия, памяти, внимания), делая их более осознанными и управляемыми, формирует у них основы научного мировоззрения.

В младшем школьном возрасте начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Ребенок становится «общественным» субъектом, имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт в этом мире.

Младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Учебная деятельность предъявляет очень большие требования ко всем сторонам психики. На формирование ценностных ориентаций младших школьников оказывают влияние объективные и субъективные факторы.

К объективным отнесены материально-техническая база учебного заведения, обстоятельства ближайшего окружения, к субъективным – психофизические особенности детей, совокупность их мотивов и свойств.

В качестве возрастных особенностей развития внимания младших школьников рассматривается сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Поэтому перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача – проводить специальную целенаправленную работу по развитию у младших школьников произвольного концентрированного внимания.

В. Морозова

ВОЗРАСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Психическое развитие подростка связано с его стремлением приблизиться к миру взрослых и характеризуется существенными изменениями его самосознания, Я-концепции, повышенным критическим самоанализом, формированием социальной идентификации и личностной автономии, переоценкой системы ценностей. Процесс развития подростка сопровождается ростом самостоятельности, повышается импульсивность поведения, наблюдается безудержная активность. Главное психологическое приобретение подростка – способность к абстрактному мышлению, которое становится более систематизированным, последовательным, зрелым. Возрастает роль сознания, улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым, значительно увеличивается объем памяти, что в свою очередь, способствует умственному воспитанию подростков. Эти и другие возрастные особенности подростка опосредуют становление его личности в целом, влияют на организацию и осуществление умственного воспитания.

Умственное воспитание – комплекс воспитательных методов и приемов, ориентированных на формирование интеллектуальных способностей, развитие психических функций подростка, а также на выработку заинтересованности в процессе познания окружающего мира и себя. Умственное воспитание направлено на развитие интеллектуальных способностей подростка, интереса к познанию окружающего мира и себя. Оно предполагает развитие памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов, формирование культуры учебного труда, развитие личностных качеств (самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству).

Содержание умственного воспитания составляют: развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций подростка: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения; умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизмов самообразования, самообучения, самоорганизации, умственной деятельности; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей подростков.

Умственное воспитание предполагает руководство развитием познавательных интересов, широких духовных запросов подростков. Важнейшую роль здесь играет проявление самостоятельности, критичности мышления. На умственное развитие подростков сильно влияет социальная среда. Он общается с окружающими, происходит усвоение языка, сложившейся системы понятий. Умственное воспитание подростка необходимо, чтобы научить его контролировать изменения в поведении, вызванные физиологическими перестройками в организме. В подростковый период умственное воспитание очень важно, так как от этого будет зависеть его будущая жизнь: выбор высшего учебного заведения, выбор профессии, выбор семьи или карьеры, жизненных приоритетов в целом.

О. Мудрая

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современный человек должен думать, размышлять глубинно, рефлексировать о том, что и как он делает, и на этой основе принимать взвешенные продуктивные решения, выстраивать вектор как личностного, так и профессионального развития. Рефлексия приводит к осознанию истинных ценностей, которые позволят человечеству преодолеть кризисные явления, обеспечить выживание в будущем. При возникновении трудностей при выполнении профессиональных функций рефлексия позволяет человеку перестраивать свои действия и предвидеть возможные их изменения, переосмысливать личный опыт.

Рефлексия рассматривается как состояние внутренних сомнений, обсуждение с самим собой возникающих в жизни вопросов, трудностей, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое, как внутренняя работа соотнесения себя, возможностей своего «я» с тем, чего требуют жизненные обстоятельства. Сущность педагогической рефлексии состоит в том, чтобы, опираясь на имеющиеся у субъекта теоретические знания и практический опыт, научить его выбирать оптимальное для данной ситуации решение.

Рефлексия реализуется посредством формирования рефлексивных умений. В качестве ключевых функций рефлексивных умений А. С. Шаров выделяет: интегративную, в контексте которой рефлексивные умения рассматриваются как результат деятельности, основа формирования субъектной позиции и инструмент, обеспечивающий субъектную реализацию личности»; преобразовательную, предполагающую, что рефлексивные умения обеспечивают успешность и совершенствование любой деятельности, в том числе – учебной. Благодаря сформированным рефлексивным умениям ученик способен анализировать и осознавать собственную деятельность, осознанно пользоваться средствами регуляции деятельности, приводящими к успеху.

Рефлексивные умения обучающегося рассматриваются на фоне формирования интеллектуальных, творческих, исследовательских и перцептивных умений. Исследователи выделяют в отдельную группу такие рефлексивные

умения как анализ и оценка собственной интеллектуальной деятельности, умение сопоставлять свои достижения с достижениями товарищей, самоанализ, самооценка, самонаблюдение.

Ученый А. В. Карпов рассматривает рефлексивные умения как действия, входящие в структуру учебной деятельности, и систематизирует их следующим образом: постановка цели, актуализация, планирование, выбор оптимального соотношения задач и средств, использующихся для достижения цели.

Рефлексивные умения сопровождают любую мыследеятельность. Они обеспечивают системный подход к анализу явлений действительности и самой рефлексивной функции объектов-субъектов.

Сказанное подчеркивает теоретическую и практическую значимость проблемы успешного формирования и комплексного развития рефлексивных умений в образовательном процессе.

Ю. Ровба

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Для общества XXI века необходимо сформировать личность, способную к творческим свершениям, готовую к самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию в процессе всей жизни. Проблема формирования творческой личности является одной из самых сложных и вместе с тем чрезвычайно важных в педагогике. В структуре творческой личности исследователи (В. И. Андреев, И. Пуфаль-Струзик, Я. И. Пономарёв, Е. Н. Седова) выделяют творческую активность.

Активность личности как таковая помогает человеку творить самого себя. Творческую активность Л. С. Выготский определяет как целостность, для которой характерно множество ее проявлений: единство внутренней и внешней творческой активности, взаимная обусловленность мотивационного и операционного компонентов, воображение и продуктивное мышление как основа единого исполнительного механизма психической творческой активности, включенность поисковой активности вследствие того, что результат творчества не задан изначально.

Развитие творческой активности предполагает количественные и качественные изменения, происходящие в структуре личности. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности. Младший школьный возраст представляет собой сенситивный период для развития творческой активности, поскольку ребенок активен и любознателен по своей природе. Л. С. Выготский считал, что именно младший школьный возраст является периодом активного развития мышления. Это развитие заключается, прежде всего, в том, что возникает независимая от внешней деятельности внутренняя интеллектуальная деятельность, система собственно умственных действий. Развитие восприятия и памяти происходит под определяющим воздействием формирующихся интеллектуальных процессов.

Развитие творческой активности требует от учителя начальных классов создания на уроке ситуаций успеха и такой эмоционально-психологической атмосферы, при которой у младших школьников появляется любознательность и интерес, желание высказать свою идею, потребность отстаивать собственную позицию, чувство увлеченности, стремление к творческим достижениям, они начинают проявлять инициативу. Учителю важно поощрять творческие интересы ребенка, добиваться внутренней раскованности и свободы.

Актуализация проблемы развития творческой активности связана именно с младшим школьным возрастом в силу сензитивности происходящих процессов.

Н. Станулевич

ВОЗРАСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст является особым, критическим периодом. Наличие проблем и трудностей – одна из основных характеристик данного периода. Именно в этом возрасте идет активный процесс формирования личности, ее усложнение, возникает необходимость развития у подростков способности самим вырабатывать мнения, оценки явлений и событий, умения анализировать, сравнивать, делать выводы.

В этот период активно развивается когнитивная сфера. Подросток уже может управлять своим вниманием и концентрировать его на значимой для него деятельности. Воображение выходит за пределы чувственного опыта и опирается на абстрактные мыслительные образы, что позволяет подростку анализировать, синтезировать, выдвигать собственные гипотезы при решении интеллектуальных задач. В данном возрасте происходит интенсивное развитие памяти переход от механического запоминания к осмысленному так как мышление начинает доминировать над памятью. Знания, получаемые в процессе обучения, не теряют своей значимости, однако у школьников может пропасть к ним интерес, если они не представляют ценности в будущем, которое подростки активно начинают планировать. Знания, которые подросток сам начинает искать, приобретают ценность. Подростки приобретают собственный стиль и собственные способы действия и решения задач в интеллектуальной и творческой деятельности. Мотивационная сфера у подростков подчинена поставленной цели и сознательно принятому намерению.

Исследователями (В. И. Андреев, А. Н. Лук, Е. П. Торренс) доказано, что в подростковом возрасте происходит активное развитие творческих способностей, предполагающее не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание субъективно нового.

Процесс развития творческих способностей подростков включает несколько этапов: I – пробуждение, накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как основы творчества. Важными моментами этого периода являются информационно богатое пространство и импульс побуждения, источники, мотивирующие творческую деятельность; II – под-

ражание, имитация, освоение эталонов творческого поведения, технологий, средств, способов творческой деятельности; III – импликации, перенос, применение освоенных приемов в новых личностно-значимых условиях, экспериментирование, поиск новых связей и отношений, источник становления Я-концепции в плане собственных возможностей, импульс к развитию позиции творца; IV – трансформация, преобразование опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями и потребностями в творческой деятельности; V – гармонизация психологической структуры креативности, индивидуализация творческой деятельности, становление творческой индивидуальности.

А. Суходольская

РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК ПОНЯТИЕ

Востребованность мыслящей, всесторонней и образованной личности всегда была актуальна в любой сфере деятельности. Возрастающее число гимназий, профильных классов, кружков по интересам и различных курсов только подтверждает престижность образования. Для воспитания подобной личности немаловажно уделять внимание такому способу мышления, как рефлексия, которая тесно взаимодействует с рефлексивными умениями.

Рефлексивные умения – это умения, сформированные в процессе самостоятельной работы учащихся по осмыслению собственной познавательной деятельности, ее оценке и коррекции при условии формирования ценности образовательного процесса; это освоенные учащимися способы выполнения рефлексивных действий на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии собственной деятельности; это взгляд на себя со стороны.

Владение рефлексивными умениями учителем и учащимися открывает новые возможности в осуществлении рефлексивных процессов, которые влекут за собой развитие и саморазвитие личности учеников, а также способствует раскрытию творческого потенциала в профессиональной и учебной деятельности.

Большинством авторов рефлексивные умения рассматриваются как многоуровневое образование, связанное со структурой деятельности и личности человека, представляющее комплекс действий по самоанализу, самооценке и саморегуляции.

Владение рефлексивными умениями затрагивает личность конкретного учащегося, влечет за собой способность наблюдать со стороны, уметь анализировать собственную деятельность и деятельность окружающих, развивает умения задавать актуальные вопросы себе и другим, в результате чего у человека развивается чувство эмпатии, взаимопонимания и отзывчивости, вследствие происходит интенсивное формирование всех структур головного мозга. Благодаря рефлексивным умениям, человек учится ставить перед собой реальные цели и задачи, учитывая свои способности и умения, проводя первичный самоанализ результатов собственной деятельности.

Учитель, владеющий рефлексивными умениями, в большей степени подготовлен осуществлять развитие учащихся посредством способов и стратегий, прибегая к творческому подходу в организации процесса обучения. Тем самым учитель повышает профессиональное мастерство и вместе с тем развивается как творческая личность, которая способна в любых условиях применять различные тактики и способы осуществления рефлексии на уроке.

Таким образом, рефлексивные умения являются неотъемлемыми спутниками развития мыслящей личности. Личности, которая в будущем будет способна анализировать, целеполагать и развиваться в том направлении, в котором увидит необходимость и смысл своего жизненного пути.

В. Счастливая

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННОГО ТРУДА СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Развитие культуры умственного труда личности требует длительной, целенаправленной работы. Одним из результативных способов формирования культуры умственного труда является эвристическое обучение, базирующееся на конструировании учеником собственного смысла, целей и содержания образования, процесса его организации, диагностики и осознания. Эвристическое обучение реализуется посредством использования ряда методов.

Метод эвристических вопросов целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Не случайно в практике обучения их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит ученика на идею решения, правильного ответа. Метод эвристических вопросов базируется на таких принципах, как проблемность и оптимальность (путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня); дробление информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбику задачи на подзадачи); целеполагание (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности).

Метод «вживания». Посредством мысленных представлений ученик пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри. Вживаться в сущность свечи, дерева, камня, кошки, облака и других образовательных объектов помогает применение словесных предписаний типа: «Представьте себе, что вы то растение, которое стоит перед вами, ваша голова – это цветок, туловище – стебель, руки – листья, ноги – корни...». В моменты наилучшего «вживания» ученик задает вопросы объекту (себе), пытается на чувственном уровне воспринять, понять, увидеть ответы. Рождающиеся при этом мысли, чувства, ощущения и есть эвристический

образовательный продукт ученика, который может затем быть выражен им в устной, письменной, двигательной, музыкальной или художественной (рисунок) форме.

Метод смыслового видения. Одновременная концентрация на образовательном объекте физического зрения и пытливо настроенного разума позволяет понять первопричину объекта, заключенную в нем идею, внутреннюю сущность объекта. Здесь требуется создание определенного настроения, мотивация активной чувственно-мысленной познавательной деятельности. Учитель может предложить ученикам следующие вопросы для смыслового «вопрошания»: «Какова причина этого объекта, его происхождение? Как он устроен, что происходит у него внутри? Почему он такой, а не другой?». Упражнения по целенаправленному применению данного метода приводят к развитию у учащихся познавательных качеств, нетрадиционных для применения в массовой школе, озарению, открытию.

Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

А. Козюлько

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе и оценка себя. Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознание человеком самого себя, собственных физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей собственного поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

Развитию самооценки в младшем школьном возрасте нужно уделять большое внимание. Соответствующие мероприятия должны проходить в классе регулярно. Дети, которые еще не достигли возраста 7 лет, не в состоянии осознанно формировать оценку личности. Они мыслят образами. У детей дошкольного возраста формируется лишь осознанный интерес к самооценке. Для того, чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться к жизни и преодолевать трудности, ему необходимо иметь адекватное представление о себе, положительную самооценку. Ведь чем увереннее себя чувствуют дети в отношении своих общественных, физических и умственных успехов, тем скорее они сумеют их достичь. И, наоборот: чем неувереннее себя ощущают дети, тем больше вероятность их неудачи. Самой главной особенностью самооценки младшего школьника является ее высокий уровень. Основными факторами, влияющими на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности. Для формирования объективной и содержательной самооценки младшего школьника учителю необходимо осуществлять целенаправленную работу с родителями.

Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки младшего школьника, поэтому учитель начальных классов должен знать психологические особенности младших школьников и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе. Чтобы иметь представление, о том какая самооценка у школьника и как он чувствует себя в классе, – необходимо проводить диагностику самооценки. Целью диагностики является изучение особенностей самооценки детей младшего школьного возраста. Существует множество методик по выявлению самооценки у учеников, например, такие как методика Дембо-Рубинштейна, проба Де Греефе и др.

Ребенок в младшем школьном возрасте еще не способен адекватно оценивать себя. Поэтому учитель требует от ученика не только решения задачи, но и обоснования ее правильности. Это постепенно формирует способность у учащегося осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает и что уже сделано. Более того – оценить, правильно ли он сделал что-либо, и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно учится смотреть на себя как бы глазами другого человека, со стороны, и оценивать собственную деятельность.

М. Мельникова

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Познавательные игры в процессе обучения младшего школьника играют значительную роль в его дальнейшем развитии. Игра является одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересным и увлекательным развитие младших школьников. Занимательность условного мира игры делает монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации положительно эмоционально-окрашенной, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом, материал, усваиваемый учащимися, вносит разнообразие и интерес в систему развития познавательных процессов ребенка.

Для педагогов важно продумать поэтапное распределение игр на уроке, в том числе и дидактических. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить поисковый характер. На любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, включать детей в разные виды деятельности. Следовательно, игра может быть проведена на любом этапе урока, а также на уроках разного типа.

Игра становится действительным средством воспитания при условии целенаправленной педагогической работы. Содержание педагогического руководства игрой включает 3 этапа:

1. В предигровой (подготовительный) период педагог помогает детям выбрать игру или придумать новую, согласовать замыслы, распределить роли. Кроме того, важно помочь подобрать реквизиты, разобраться в правилах. В ходе игры главное – способствовать развитию самостоятельности и творчества, регулировать нравственную обстановку.

2. Этап подведения итогов важен для всех видов игр. Основное внимание педагог должен уделить справедливой оценке каждого ребенка, определению победителя и проигравшего. Помимо воображаемых или предписанных правилами отношений в процессе игры возникают отношения реальные: дружба или вражда, возникнув в играх, могут переходить в повседневную жизнь детей. Нельзя проводить игры-соревнования в конфликтном коллективе.

3. В послеигровой период задача педагога – закрепить возникающие в играх положительные проявления и ликвидировать негативные. Активное использование детской игры способствует повышению эффективности воспитательного процесса.

Игра как способ познания действительности есть одно из главных условий развития детского воображения. Игра позволяет развивать внимание и память, создает условия для становления абстрактного мышления, социализации ребенка в обществе, учит чувству ответственности не только за себя, но и за коллектив. Игра активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником.

Е. Нахват

СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Понятие коммуникационной компетентности прошло серьезный путь своего развития. Период младшего школьного возраста общепризнанно считается оптимальным этапом для активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоения коммуникативных и речевых умений, способов дифференциации вновь возникающих социальных ситуаций. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что с началом обучения в школе ребенку открывается новое место в социальном пространстве человеческих взаимоотношений. Младший школьник получает целый комплекс постоянных обязанностей, которые связаны, главным образом, с учебной деятельностью. Все значимые близкие взрослые, учитель, а также посторонние люди начинают общаться с ребенком как с личностью, которая взяла на себя обязательства по учебе.

Коммуникативная компетентность является одним из фундаментальных качеств учащихся; коммуникативные знания, умения, навыки обеспечивают эффективное протекание коммуникативного процесса в обучении. Младший школьный возраст общепринято считается оптимальным периодом активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола. Именно на этом этапе происходит усвоение коммуникативных и речевых умений, способов различения социальных ситуаций. Младший школьник получает целый комплекс постоянных обязанностей, которые связаны, главным образом, с учебной деятельностью.

Серьезную роль в процессе формирования коммуникативной компетентности младших школьников играет учитель. Так, работа учителя по формированию у детей младшего школьного возраста коммуникативной компетентности осуществляется как на уроках (игровые приемы, работа в парах, инсценирование), так и на внеклассных мероприятиях (классные часы «Кто я и кто моя семья?», «Эти незнакомые знакомые слова» и т.д.). Ведущей задачей учителя на уроке, кроме работы над грамотностью устной и письменной речи, над ее правильностью, является формирование у детей способ-

ности свободно излагать собственные мысли полно и логично, не боясь продемонстрировать их индивидуальность, что, в свою очередь, способствует формированию коммуникативной компетентности.

Доказанная в результате анализа литературных источников связь коммуникативной компетентности и тревожности дала нам основания для разработки и реализации коррекционной программы для детей младшего школьного возраста, включающей упражнения коммуникативного характера, направленные на снятие тревожности у учащихся младших классов.

О. Самусева

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Духовные потребности представляются нам в форме личной мотивации человека к духовному творчеству, созданию духовных ценностей и их удовлетворению. Именно личный уровень развития позволяет нам стремиться к пониманию различных видов искусства, типов культуры, религии не только для удовлетворения социальных потребностей, но и для духовного пробуждения и стремления научиться чему-то «более высокому», не ограничиваясь соглашениями и законами, которые не подавляются социальными рамками. Этот тип потребности отличителен: чем больше человек удовлетворяет данный тип, тем более постоянным он становится.

Многие специалисты в области педагогики считают, что условия формирования духовных потребностей будут зависеть от возрастных особенностей ребенка. Будь то младший школьный возраст, отрочество или юность, среда обучения будет разной для каждого возраста. Знания и уровень развития, которого ребенок достиг на определенном этапе жизни, помогут определить будущее направление работы по формированию духовных потребностей. То есть духовно-нравственное воспитание играет важную роль в формировании личности и ее духовных потребностей. Работая над проблемой духовно-нравственного развития младших школьников, необходимо учитывать их возрастные и психологические особенности.

Например, игра для младшего школьника позволяет ему овладеть адекватным, общепринятым поведением. В играх больше, чем в других видах деятельности, требуется умение соблюдать правила и нормы. Дети быстро замечают, были ли нарушены правила игры. Большинство детей осуждают того, кто нарушил правила и должен покинуть игру. Таким образом, дети приспосабливаются к окружающей среде и начинают уважать мнение других, приобретают необходимый опыт и усваивают законы справедливости и беспристрастности.

Проблема духовно-нравственного развития личности детей младшего школьного возраста тесно связана с 3 условиями.

Во-первых, в школе ребенок проходит этап от обычного усвоения правил и норм, существующих в обществе, к цели и научным знаниям. Все это делается в процессе занятий. Важность оценки учителя в дискуссиях, беседах и во внешкольной работе велика.

Во-вторых, в процессе внеклассной деятельности ученик взаимодействует с учителем и усваивает моральные нормы и нравственные качества, необходимые для жизни в обществе.

В-третьих, обсуждая данную проблему, часто говорят, что обучение формирует духовные потребности человека. В связи с этим возникает проблема увеличения количества гуманитарных предметов.

Учитывая эту точку зрения, необходимо решить проблему формирования психических и духовных качеств личности младших школьников в единстве и во взаимодействии обучения и воспитания.

Н. Хлебович

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Под антисоциальным (девиантным) поведением понимают поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих. В детском возрасте наиболее распространенными формами антисоциального поведения являются, например, насилие в отношении сверстников или более младших и слабых детей, жестокое обращение с животными, воровство, порча чужого имущества. Подросткам свойственно стремление к хулиганству, кражам, вандализму, физическому насилию, торговле наркотиками. Согласно культурологическим объяснениям, причиной возникновения девиаций является конфликт между нормами культуры. Для любого общества характерно наличие отдельных групп (субкультур), нормы которых отличаются от норм остального общества. К таким субкультурам относят бандитские группировки, объединения скинхедов, хиппи, панков, металлистов и др. Членами данных групп усваиваются принятые в них нормы, таким образом, они становятся нонконформистами с точки зрения широких слоев общества.

Профилактическая работа в сфере образования представляет собой совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения определенного результата в любой области образования. Профилактическая работа является инструментом профессиональной деятельности классного руководителя и имеет строгую этапность: первичная диагностика проблемы, формулировка целей и задач; отбор содержания, форм, способов и приемов реализации поставленной цели; реализация технологии по осуществлению профилактической работы; итоговая диагностика достижения цели; критериальная оценка результатов. Каждый этап профилактической работы включает в себя набор конкретных профессиональных действий классного руководителя.

Цель профилактической работы с подростками, имеющими признаки девиантного поведения, заключается в повышении психического, соматического и социального благополучия детей, а также в гармонизации отношений между родителями и детьми.

Задачи – организовать индивидуально-ориентированную психолого-педагогическую помощь подросткам с девиантным поведением; обеспечить конструктивное развитие личности учащихся, укрепить их психологическое здоровье, содействовать реализации творческого потенциала; организовать психологическое просвещение детей, родителей или лиц, их замещающих, педагогов; провести педагогически целесообразную коррекцию с целью создания положительного микроклимата в семье; провести профилактическую, коррекционную и консультативную работу с детьми и членами их семей по предупреждению социального сиротства, семейного неблагополучия, асоциального поведения, безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних; помочь семье найти внутренние ресурсы и мобилизовать внутренний потенциал всех членов семьи; содействовать повышению социального статуса семьи по месту жительства.

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ»

Ю. Бондарь, Д. Толстыко

ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Важнейшей особенностью процесса воспитания в оздоровительном лагере является событийность жизни детей и воспитателей. По мнению Е. В. Бондаревской, известное и привычное превращается в событие, когда ребята проживают явление, когда пересекаются деятельность и общение ребят и воспитателей, когда они получают опыт переживания происходящего, чувств и эмоций. Чтобы выявить частные проблемы воспитания, с которыми студенты сталкивались в оздоровительном лагере на практике, был проведен опрос студентов 4 курса факультетов английского и немецкого языков МГЛУ. Опрос позволил получить информацию, отраженную через восприятие 58 студентов в их субъективных мнениях. После обработки полученных ответов мы выявили наиболее частые педагогические ситуации, которые можно спрогнозировать еще до отъезда на практику и определить пути их решения.

1. *Быстро запомнить имена детей* будет легче, если заранее приготовить именные визитки (стоит иметь в виду, что уже к вечеру второго дня они сохраняются лишь у немногих, однако являются хорошей «шпаргалкой» на первое время); если в копилке воспитателя достаточно разнообразных игр на знакомство, в которых ребенок проявляет особенности своего темперамента и характера. Мы лучше запоминаем человека, если обладаем информацией не только о его внешности, но и о характере, поступках.

2. *Привлечь внимание к событию* будет несложно, если использовать естественное детское любопытство, создать вокруг мероприятия загадку, накануне организовать рекламную кампанию, например, «Расследование похищения вожатых».

3. *Когда ребенок заскучал по дому*, можно организовать насыщенную событиями жизнь с плотным распорядком дня и смены. Ребенок, засыпая, сможет думать о маленьких и больших удовольствиях, которые ждут его утром. Воспитателю важно уделить внимание тому, чтобы ребенок чувствовал себя уютно в своей комнате, чтобы подружился с активными ребятами в отряде.

4. *Когда дети недостаточно следят за порядком в своих комнатах*, с этой проблемой можно справиться такими педагогическими средствами, как операция «вертолет»; специальный вымпел с симпатичной свинкой и надписью «хрю»; сбор воспитателем неубранных вещей и «раздача» их владельцам за «фанты» в назначенное время.

5. Как сделать так, чтобы задуманное вожатым понравилось детям? Во-первых, вожатый должен сам «гореть» своей идеей. Во-вторых, идея должна отвечать интересам и соответствовать возможностям детей данного возраста. В-третьих, любая идея, прозвучавшая из уст детей, должна быть услышана и по возможности принята в том или ином варианте. В-четвертых, каждый ребенок должен найти роль для себя: сценариста, художника, болельщика, игрока, ведущего и т.п.

Ю. Долмат, Д. Кирилова

ПОНИМАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В современных педагогических исследованиях используется система разнообразных методов, каждый из которых выполняет свою функцию. *Понимание* как способ познания объективной реальности предполагает постижение смысла изучаемого явления и выражение отношения к нему. По мнению российских ученых Н. А. Вершининой, А. П. Тряпициной, понимание используется тогда, когда есть необходимость выявления особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса друг с другом, выявления понимания другой концепции, точки зрения, позиции. Мы используем этот метод для осмысления решения проблемы адаптации детей и студентов-воспитателей в течение организационного периода к условиям оздоровительного лагеря. При этом нашей целью становится не только формирование знаний об этой реальности, но и применение их в нашей самостоятельной педагогической деятельности в соответствии с требованиями оздоровительного лагеря. Наше понимание указанной проблемы осуществляется в форме извлечения смысла. Сущность этой формы в педагогической литературе объясняется через ситуацию, когда исследователь уверен, что тот или иной педагогический феномен может быть объяснен на основе уже имеющихся в науке данных или с помощью практического опыта. Поэтому до практики наше понимание проблемы мы основываем на той научной информации, которую усвоили на занятиях спецкурса «Современные технологии воспитания», а также на основе анализа рефлексивных дневников студентов 4 курса, прошедших практику. В результате студентам, которым только предстоит пройти летнюю практику, предлагаются рекомендации.

Главное – знать и помнить, что организационный период – один из самых насыщенных периодов смены. «Начало не мелочь, хоть и начинается с мелочей», – эти слова принадлежат древнегреческому философу Сократу. Поэтому для того, чтобы не «утонуть» в мелочах, не упустить главного, важно точно представлять себе, какие основные задачи необходимо решить воспитателю. С первого дня важной задачей становится создание в отряде устойчивого климата открытости, доброжелательности, взаимной поддержки. В этот период необходимо формировать у детей позицию активного участника, создателя собственной жизни и организатора своего отдыха. Для этого необходимо вовлечь детей в различные виды деятельности, формы

которых должны превратиться в калейдоскоп с яркими, необычными узорами. Кроме этого, каждую свободную минуту, во время ожидания приглашения в столовую или во время движения на стадион, можно организовывать самые разнообразные игры и просто разговаривать. За это время надо узнать детей, их интересы, склонности и увлечения; наблюдать за межличностными отношениями и корректировать их; предъявить педагогические требования к выполнению режима дня, соблюдению дисциплины в отряде; наряду с этим сформировать органы детского актива и составить с детьми план на смену, нести полную ответственность за безопасность жизнедеятельности детей. План этого периода надо составить до отъезда в лагерь и провести его взаимоконтроль и самооценку.

Е. Жилинская

СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Белорусский ученый А. И. Кочетов отмечал, что жизнь подростка – это путь к себе через взаимоотношения с окружающими, поэтому культура поведения старших подростков формируется в коллективе сверстников. Если такого коллектива нет, они ищут другие объединения, даже асоциального типа. Именно в старшем подростковом возрасте наблюдается чаще всего агрессивное поведение, отклоняющееся от социальных норм. Для его ранней профилактики М. М. Ведищева, Л. Н. Рыбакова и М. Г. Цетлин предлагают решать ряд задач, среди которых формирование адекватных представлений о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение, управление чувствами, преодоление стрессов. Одним из первых определение эмоциональной культуре (ЭК) дал П. М. Якобсон. Ученый рассматривал ЭК через комплекс явлений, представляющих собой в значительной мере развитие и совершенствование качеств эмоциональной жизни, а именно: отзывчивости, способности ценить и уважать чувства другого человека, способности к «сопереживанию» чувствам других людей, героев произведений литературы, умению делить свои переживания с другими людьми.

Структура ЭК базируется на уровнях развития эмоционального интеллекта (ЭИ), выделенных учеными. Всего процесс развития эмоционального интеллекта проходит 4 уровня. Первый уровень – способность выражать эмоции; второй уровень – оценка эмоций; третий уровень – рассуждение над эмоциями и их использование в рассуждениях; четвертый – управление эмоциями. Исходя из понимания процесса развития эмоционального интеллекта, Р. М. Давлетшина считает, что структура ЭК должна включать также 4 компонента: *когнитивный* (эмоциональная компетентность, основой которой является эмоциональный интеллект); *аксиологический* (активная позиция субъекта по отношению к эмоциям, их оценка); *мотивационно-смысловой* (учет эмоционального состояния как собственного, так и окружающих в качестве регулятора поведения и социального взаимодействия

субъекта); *конативный* (поведение, направленное на регуляцию собственных эмоциональных состояний и помощь в этом окружающим, владение соответствующими приемами на уровне навыка). На основе описанной структуры можно предложить систему критериев развития ЭК подростков. В нее входят: способность распознавать свои эмоции; признание ценности эмоциональных переживаний; общий позитивный эмоциональный фон (настроение) при достаточной гибкости эмоциональных реакций; стрессоустойчивость; развитая эмпатия, а также способность понимать, как одна эмоция может повлиять на другую; целенаправленное использование эмоций в деятельности и в общении.

А. Жупинская

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Компьютерная игра – виртуальная интерактивная модель объективной реальности, позволяющая имитировать реальную деятельность, увеличивая степень активности учащегося. Она дает возможность моделировать интерактивные ситуации морального выбора. Анализируя компьютерные игры как средство нравственного воспитания, можно отметить различное воздействие разных типов игр (наибольшая степень воздействия – для игр от первого лица, наименьшая – с видом сверху), а также различие в воспитывающем потенциале игр различных жанров. Так, наибольшую вариативность в возможностях создания ситуаций морального выбора демонстрируют RPG, меньшую – симуляторы и стратегии.

Воспитательный потенциал данных видов игр состоит в моделировании редких ситуаций, масштабности, напряженности ситуаций выбора, эмоциональной вовлеченности, возможности проследить последствия сделанного выбора, наличии наглядной шкалы нравственного развития персонажа, общественной оценки поступка.

Используя компьютерные игры как средство воспитательного воздействия, следует учитывать возрастные ограничения и степень сложности ситуаций выбора. Существуют как игры с четкой оппозицией добра и зла, предоставляющие однозначный выбор, так и противоречивые в сюжете игры с неоднозначным выбором. Последние адресуются старшим подросткам и старшим школьникам, сопровождаются анализом и совместным обсуждением со сверстниками и учителями, так как, оставаясь достаточно формализованной программой, игра не может учитывать весь спектр решений, доступный реальному человеку. Кроме того, следует учитывать мотивацию принимаемых в игре решений: зачастую положительный моральный выбор связан с дополнительными трудностями в прохождении. Важно отличать собственно нравственные мотивы от соревновательных. Наиболее частыми мотивами в прохождении игр являются: погружение в новую реальность

и новые возможности, стремление к идеалу, стремление победе. Наиболее продуктивный мотив – саморазвития и стремления к идеалу, но возможно использование и мотива новых возможностей. Так же учитываются личные особенности, в частности воздействие игр на психику. Психологи выделяют закономерности между стилем прохождения игры и особенностями характера личности.

Так как игра представляет собой только имитацию деятельности, она не должна подменять собой реальную самостоятельную творческую деятельность. Разнообразие видов деятельности, кроме всего прочего, позволяет избежать потери связи с реальностью, ухода в виртуальный мир и, как следствие, компьютерной зависимости, за что часто как раз и критикуют компьютерные игры. В свою очередь, игровая индустрия предлагает в сюжетах все более разнообразные ситуации морального выбора, которые целесообразно было бы изучать и по возможности использовать.

М. Сердечный

КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Исследователь Я. А. Коменский еще в XVII веке предлагал «учить всему легко и приятно, как бы играючи, чтобы все дело воспитания людей действительно можно было называть школой-игрой». В современное время ученые называют игру феноменом, так как она способна перерасти в обучение, творчество, терапию. В средней и высшей школе ее используют как метод обучения и средство активизации учебного процесса. В нашей работе мы рассматриваем, исходя из их функциональных особенностей, коммуникативные игры, которые решают задачу освоения диалектики общения на иностранном языке.

Коммуникативную игру на уроках иностранного языка трактуют как вид учебных заданий, игровых приемов и ситуаций, основное назначение которых состоит в организации иноязычного общения в процессе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы, заключающейся в обмене информацией в ходе совместной речевой деятельности. Коммуникативные игры бывают разных видов. Например, основанные на *приеме ранжирования*. Этот прием подразумевает распространение предметов в порядке значимости, важности их предпочтения. В игре обычно возникает дискуссия, так как есть различия в точках зрения при ранжировании, и учащиеся аргументируют свой выбор в парах или группах. Существуют коммуникативные игры, *основанные на преднамеренном создании различий в объеме информации* учащихся, то есть основанные на принципе информационного разрыва (пробела в информации). Этот прием предполагает неравномерное распределение определенной информации между партнерами по общению, что стимулирует их речевую активность и желание выяснить

неизвестные факты. Есть игры, предполагающие *группирование или подбор подходящих вариантов*. В этом случае каждый учащийся получает одну часть информации и должен найти у партнера по общению недостающую часть. Данный прием может быть использован при составлении предложений, рассказов, диалогов из разрозненных реплик на основе заданных частей. Существуют игры *на поиск и координацию действий*, когда каждый учащийся в группе имеет свою пару, о которой не догадывается, он должен ее найти, задавая другим участникам игры вопросы. Можно проводить *интервью* с целью опроса как можно большего количества участников, чтобы выяснить их мнения, суждения и ответы на поставленные вопросы. И, наконец, существуют *ролевые* игры, когда участникам необходимо выяснить социальные, эмоциональные и познавательные стороны межличностных отношений.

Э. Яловега

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Содержание и формы воспитательной работы разработаны в научно-методической литературе, специальных государственных документах. Мы поставили перед собой задачу проанализировать воспитательные возможности организационных форм воспитательной работы в образовательном учреждении. Выясняя сущность этого понятия, мы опирались на исследования российских ученых В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой, Н. Л. Селивановой, Н. М. Борытко, С. Д. Полякова в книге «Воспитательная деятельность педагога». Так, форма трактуется и как основной компонент педагогического процесса, регулирующий отношения педагогов и учащихся, и как порядок организации конкретных ситуаций взаимодействия субъектов воспитательного процесса. Это целостное смысловое и организационное единство целей, принципов, содержания, методов и средств воспитания, имеющее устойчивый и воспроизводимый характер. По своим структурам (педагогической, методической и психологической) форма равна воспитательному процессу, поскольку и создается «под него». Форма через свои основные компоненты определяет и регламентирует деятельность воспитателя и воспитуемых, а через нее их воспитательные отношения. В форме происходит концентрация их усилий по развитию друг друга. Ведь то, что дается педагогом, например, в беседе, на экскурсии, дети могут получить и на улице, и в телевизионной передаче, и при чтении книги. Но педагог обрабатывает содержание, дозирует его, комментирует, разъясняет, доказывает, убеждает, и наконец оно становится личным опытом ребенка. Все это происходит за более короткое время, уплотненно, под контролем и при коррекции. Педагогика в организационной форме как бы собирает все лучшее, что есть и было в воспитании предыдущих поколений, побуждает детей осваивать опыт целенаправленно, больше и быстрее. Полагается, что форма организации воспитательной работы – это своего рода тренинг

лучших личностных качеств ребенка. Воспитательные отношения в организационной форме определяются тем, какие роли отводятся в них участникам. При этом их роль может быть то ведущей, то ведомой в отношениях с детьми. Так же и дети – они могут быть простыми исполнителями воли взрослых, но могут и сами быть организаторами, демонстраторами, лаборантами-помощниками, ассистентами, консультантами по отношению друг к другу и взрослому человеку. Важно, кто и как по длительности действует (форма), как продолжительно говорит родитель, педагог или ребенок, как и сколько они практически действуют. Это определяет их активность и самореализацию. Несомненно, что с возрастом тенденция должна быть направлена в сторону увеличения времени действия самих детей. Именно в отношениях и отражается воспитательный потенциал формы.

Круглый стол
«ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

А. Жук

СПОРТИВНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ БАСКЕТБОЛА:
ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В настоящее время популярность спортивных переводов возрастает. Беларусь ежегодно становится площадкой проведения важнейших спортивных мероприятий мира. В связи с этим возникает необходимость в качественном и адекватном переводе спортивных текстов. Особое внимание следует уделить изучению как спортивной терминологии в целом, так и терминологии отдельного вида спорта. Что касается баскетбольных терминов, нет отдельных изданий, которые бы представляли собой полный словарь данной терминологии. Кроме того, сфера баскетбола постоянно развивается, что способствует развитию языка баскетбола и появлению все новых терминов.

В текстах о баскетболе широко используется спортивный сленг. Например, стандартное выражение *забросить мяч в корзину* переводится английским выражением «to shoot the ball to the basket». Однако также можно встретить сленговое выражение *to pill the ball to the basket*. Или *garbage time* – «время, оставшееся в уже явно решенной игре».

На основании проведенного исследования были выделены следующие типы терминов:

1) термины, используемые в разных видах спорта в одном значении: *break a record* ‘побить рекорд’, *point* ‘очко’, *player* ‘игрок’, *coach* ‘тренер’, *playoff* ‘плей-офф’, *winner* ‘победитель’, *drill* ‘тренировка’, *ball* ‘мяч’, *corner* ‘угол’.

2) термины, применяемые в разных значениях в нескольких видах спорта: *Score* – это «счет» в игровых видах спорта, «оценка» – в дзюдо, «сумма баллов» – в легкоатлетическом многоборье. *Center* в баскетболе – «центральной», в хоккее – «центральный нападающий». *To pass* – делать выпады (в фехтовании), «отдать пас» – в баскетболе.

3) баскетбольные термины, употребляемые только в конкретном виде спорта: *rebound* ‘подбор’, *box out* ‘блокировка’, *key* ‘трапеция’, *the free-throw-line* ‘линия штрафного броска’, *pivot* ‘pivot’.

Главной сложностью перевода баскетбольных терминов с английского языка на русский часто является отсутствие функциональных эквивалентов в русском языке, например, выражение *to secure a rebound* может быть переведено описательно, а также с использованием выражения «взять подбор», *loose ball* – ситуация во время игры, при которой ни одна команда не владеет мячом.

Часто встречающееся выражение *полевой арбитр* должно переводиться как «referee», а не «field referee» и не «arbitrator». Несмотря на то, что существуют много способов передачи термина *этап*, в баскетболе этот термин должен переводиться как «stage». При переводе сложность могут представить аббревиатуры. Вместе с самыми распространенными (FIBA, VBF, NBA) можно также увидеть и другие: SJA – АСЖ, EYBL – ЕЮБЛ, а также аббревиатуры французского языка – AIPS – АИПС.

Таким образом, баскетбольная терминология – постоянно развивающаяся сфера языка, которая должна быть изучена более подробно.

II. Романчук

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ *BLACK COUNTRY ENGLISH*

Black Country English относится к средней группе английских диалектов. Название данного диалекта непосредственно связано с названием местности, где эта разновидность языка функционирует. *Black Country* (Чёрная страна) – северо-западная часть конурбации Западного Мидленда, состоящая из 21 города (Вулвергемптон, Уолсолл, Дадли и др.) – старейшая угольно-металлургическая база Великобритании, имеющая свой уникальный диалект, флаг и гимн. В настоящее время на территории Чёрной страны сохранилось производство стали, небольшая добыча угля, металлообработка и машиностроение. Историческое прошлое региона нашло отражение в значении многих лексических единиц: *pit bonk wench* ‘женщины, работающие на выгребных ямах’; *Council pop* – ‘водопроводная вода’; *hoss road* – ‘улица’. Одной из особенностей лексики рассматриваемого диалекта является тот факт, что она избежала большинства изменений, произошедших с британским английским со времен среднеанглийского языка. Лексика сохранила множество лексем раннего современного английского и среднеанглийского языка, что делает ее непонятной для стороннего человека: *lezzer* ‘луг’, *wench* – ‘девушка’, *Tararabit* – ‘До встречи’, *Stop your blarting* – ‘перестань плакать’.

У диалекта Чёрной страны выделяются следующие фонетические особенности: звук [æ] произносится как [a], в некоторых словах вместо окончания *ing* используется окончание *en*: *going-gooen*, *calling-callen*. Окончания *ow*, *ar* изменяются на *er*: *far-fer window-winder*. Многие фонетические особенности сохранились со времен языка Чосера: *sand-sond*, *hand-hond*, *man-mon*, *laugh-loff*. Особенности отмечаются и в грамматической системе: времена в диалекте *Black Country* сохранили особенности раннего среднеанглийского языка. В диалекте Чёрной страны отсутствует «перфект» – вместо него они используют простое прошедшее время, добавляя окончание *-ed*.

С середины XX века наблюдается тенденция к возрождению диалекта данной страны: в 1955 в Дадли открывается музей, посвященный культуре Чёрной страны. В 1998 году появляется словарь Сэдли, включающий почти весь уникальный вокабуляр диалекта, а в 2017 году – первый бумажный разговорник диалекта, написанный Стивом Эдвардсом.

Изучение английских диалектов помогает анализировать древнеанглийские и среднеанглийские тексты. Сопоставление с диалектным материалом во многих случаях позволило уточнить значения слов, непонятных из контекста и не засвидетельствованных в родственных германских языках. Привлечение диалектного материала дало возможность выявить слова, ошибочно соотнесенные в словарях терминов с латинскими леммами, прояснило некоторые явления древнеанглийской и среднеанглийской фонетики и грамматики. Изучая диалекты, можно проследить весь исторический путь определенного района и проживающего там народа.

Е. Скорина

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИИ

Наряду с нормализованным, литературным английским языком существуют и функционируют его многочисленные варианты. Одним из малоизученных остается австралийский вариант английского языка. Для всестороннего изучения языковых и культурных особенностей Австралии необходимо рассмотреть различные аспекты, влияющие на формирование культуры: исторические предпосылки появления австралийского английского, взаимодействие языка и культуры. Данное исследование лингвокультурных явлений Австралии было проведено на материале романа австралийского писателя Крэйга Силви «Jasper Jones».

Национально-культурная специфика в художественной литературе представляет собой своеобразный временной, местный и исторический контекст произведения. В качестве главных выразителей культурного своеобразия художественного произведения рассматриваются не только слова-реалии, но и более широкий пласт лексики: обращения, междометия, иноязычные вкрапления, отклонения от литературной нормы и др.

Передача специфики Австралии в данном произведении осуществляется в большей степени за счет использования автором слов-реалий: названия эндемиков (*paperbark* 'род деревьев'; *floodgum, jarrah tree* 'виды эвкалипта', etc), клички (*whightfella* 'белый человек, не абориген', *feral* 'дикарь'). Также это достигается с помощью отражения особенностей речи двух главных героев романа: один из них использует литературный английский, в его речи даже встречаются архаичные формы слов: *like she's wincing in the midst of a horrible dream* 'midst = middle'. В то время как другой – малообразованный изгой, в его репликах и отражена специфика разговорного австралийского английского. Например, опущение вспомогательных глаголов: *I __ seen him; But I __ got somethink real to be afraid of*; ненормативное произношение, что передается через написание слов: *nuthin* 'nothing', *somethink* 'something', *orrighit* 'alright', *meself* 'myself'; нетипичные формы отрицания и прошедшего времени: *dint* 'didn't', *s 'not* 'isn't', *hadden* 'hadn't', *brang* 'brought'; смешение

употребления *was/were: she weren't the same*. Этот контраст в речевом поведении персонажей подчеркивает особенности австралийского варианта английского языка, представленные в данном художественном тексте.

В австралийском английском языке нашли место многие уникальные единицы, например, заимствования из языка аборигенов. Для лучшего понимания особенностей английского языка Австралии следует учесть историко-культурную специфику страны. Необходимость изучения национально-культурных аспектов обоснована сложностью сохранения национального колорита, отраженного в языке. В период глобализации и развития культурных и экономических отношений между Австралией и другими странами следует изучать не только английский язык, но и его варианты, что поможет успешно осуществлять коммуникацию, независимо от ситуации.

Круглый стол
«ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕКСИКИ»

Д. Амбражевич

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ФРАНЦУЗСКИХ
ТУРИСТИЧЕСКИХ ПУТЕВОДИТЕЛЕЙ**

Туристический дискурс представлен определенным набором жанров и обладает рядом характерных для него особенностей, отвечающих потребностям коммуникации продавцов и потребителей туристических услуг в различных ситуациях. Жанр путеводителя является самым сложным среди других жанров туристического дискурса с точки зрения коммуникативных задач, структуры, разнообразия языковых средств.

Особая роль в решении коммуникативных задач путеводителя принадлежит лексике, отбор которой направлен не только на точное информирование, но и на оказание рационального и эмоционального воздействия, направленного на то, чтобы побудить к действию, т.е. посещению мест, описываемых в путеводителе.

Разностороннее описание города или региона обуславливает разнообразие встречаемых в путеводителях тематических групп лексики, которые варьируются в зависимости от того, идет ли речь о регионе или о городе. Французские путеводители ориентируются на образованного туриста, поэтому в них наряду с общеупотребительной лексикой присутствует общенаучная (*distance, automatique, consulter*) и терминологическая лексика (*latérales de la moraine, cône de déjection*).

Поскольку задача путеводителей заключается не только в том, чтобы проинформировать, но и эмоционально воздействовать, в них широко используются экспрессивно окрашенные лексические средства, такие как эпитеты, метафоры, сравнения.

Наиболее распространенным средством являются эпитеты, как нейтральные (*paysage forestier, longs poils*), так и со стилистической окраской, относящиеся к возвышенному стилю (*bâtiments somptueux, exaltation indicible, vue splendide*), а также с оценочным компонентом (*route pittoresque, jolies vues, belles perspectives, montagnes mystérieuses, oiseau mystique*).

Характерной особенностью текстов путеводителей следует также считать употребление метафор, однако они отличаются меньшей частотностью по сравнению с эпитетами. В исследованных путеводителях представлены как традиционные, так и индивидуальные метафоры:

– традиционные метафоры: *berceau de civilisation, manteau de neige, neiges éternelles, carrefour d'influences, élixir de longue vie, tapis de fleurs*;

– индивидуальные метафоры: *l'air lourd glisse le long des pentes, le panorama embrasse les sommets, le lac est le noyau ancien du village, un tissu industriel très dense, les ruisseaux des rues, une énorme chape de glace*.

Таким образом, анализ лексики французских туристических путеводителей позволяет сделать вывод о том, что этот жанр обладает особыми стилистическими характеристиками, поскольку сочетает в себе черты нескольких стилей: научного, художественного, рекламного.

Е. Борисова

ГИБРИДИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ НАЗВАНИЙ ТОРГОВЫХ ОБЪЕКТОВ

На современном этапе развития русского языка отмечают набирающую обороты тенденцию использования гибридного типа номинаций в качестве названий торговых марок, в частности названий кафе и ресторанов. В ходе исследования выявлены структурные и прагматические особенности номинаций гибридного типа, используемых в качестве названий торговых объектов.

Остановившись на объяснении термина «гибридные номинации», отмечаем, что во многих случаях – это единицы, созданные при помощи средств двух алфавитов. Впрочем, подобные единицы получают разное терминологическое обозначение: среди используемых терминов можно упомянуть контаминацию (Е. В. Маринова), гибрид, кентавр (Л. П. Крысин), графическое словообразование (В. П. Изотов), а также слово-вкладыш.

Будучи выразительным речевым приемом, игра с двумя языками и алфавитами становится популярной, частотной и разнообразной. Такой популярности способствуют возможность использования графических приемов, высокая степень наглядности. В рекламе, в газетных заголовках часто встречаются разного вида гибридные номинации, которые являются доказательством языкового творчества при сознательном «манипулировании» с уже известным языковым материалом. Еще во времена Советского Союза закрепились убежденность в том, что все западное лучше родного – особенно в том, что касается культуры. Так, представление об изысканности французской и итальянской кухонь приводит к тому, что владельцы многих минских ресторанов и кафе считают хорошим маркетинговым ходом заявлять о своей специализации на французской и итальянской гастрономии. Соответственно, указания на гастрономическую специализацию, расположение, концепцию, особенности декора и др. отражается в названии данных заведений. Так, названия кафе типа *Buon Appetito*, *Feelini*, *Ti amo* и ресторанов *Dolce Vita*, *Fornello*, *Bergamo*, *Perfetto* показывают, что названия фонетически грамотно подобраны: окончания *-a* и *-o* настраивают на итальянский лад.

Следующую группу составляют названия, основанные на иностранном слове, написанном латиницей: *Шаурман*, *Голд*, *Сити Стоп*, *Бейкери дю солей* и др. Обратную тенденцию можно увидеть в написании русских слов (или их частей) латиницей: *Drozdy Club*, *L'абрус*, *Другое место*, *Вместе*, *Slivki*, *The Хмель*. Кроме этого, имеет место использование имени известного бренда в результате получения минскими заведениями франшизы: например, *Макдональдс (McDonalds)*, *Paul*, *KFC*, *Burger King* и др.

Как видно из представленных выше рассуждений, несмотря на кажущуюся простоту, наименование бренда появляется в результате четко продуманной схемы, когда задействуются ассоциации, вызываемые данным словом, а также фонетические, семантические особенности выбранного владельцами названия.

А. Вронская

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «АТМОСФЕРНЫЕ ОСАДКИ» В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Сопоставительное изучение фразеологических единиц позволяет сравнить восприятие окружающего мира народами-носителями языков. Макроконцепт «атмосферные осадки» является универсальным и формируется совокупностью микроконцептов. Ключевыми лексемами, репрезентирующими данный концепт, являются: в английском языке – *precipitations*, во французском языке – *précipitations*. Семантический анализ данных лексем позволил выявить классификационные признаки формирующих микроконцептов: ‘вода в жидком/твердом состоянии’, ‘разнообразие форм (дождь, снег, туман, град, роса)’, ‘образуются в атмосфере’, ‘выпадают/оседают на земную поверхность’.

Анализ языкового материала показал, что существительные *precipitations/précipitations* не входят в состав фразеологизмов, в отличие от ключевых лексем микроконцептов и их синонимов. Наибольшее число фразеологизмов в языках сравнения образовали существительные, вербализующие такие концепты, как дождь (англ. *Rain or shine* ‘при любых условиях’; фр. *pluie de chien* ‘проливной дождь’) и снег (англ. *the snow of yester* ‘безвозвратное время’; фр. *neige d’antan* ‘прошлогодний снег’), что обусловлено частотой их языковой репрезентации в речи.

Лексико-фразеологическое поле «Атмосферные осадки» в языках сравнения характеризуется антропоцентричностью. Например, о человеке опытным француз может сказать: *Il n’est pas tombé de la dernière pluie* ‘Он не с неба свалился’. В качестве примера в английском языке можно привести фразеологизм *pure as a driven snow* ‘невинен как ребенок, непорочный, чистый’.

Анализ языкового материала позволил выявить полные эквиваленты, например: фр. *dans le brouillard* и англ. *in a fog* ‘находиться в замешательстве’ и частичные, например: англ. *the rain comes down in torrents* и фр. *il pleut à vache qui pisse* ‘дождь льет как из ведра’ (описывает одно событие, но происходит замена образа). Однако преобладающими оказались безэквивалентные фразеологические единицы, например: англ. *small rain lays great dust* ‘мал золотник, да дорог’; фр. *avoir déjà vu neiger* ‘иметь опыт’.

Таким образом, частота использования номинативных единиц, репрезентирующих разновидности атмосферных осадков во фразеологии языков сравнения, обусловлена, прежде всего, частотой их использования в языке, географическими и климатическими особенностями стран изучаемых языков.

При преобладании в языках сравнения фразеологических единиц с компонентами *снег* и *дождь*, наиболее частотными во французском языке оказались фразеологизмы с лексемой *neige* ‘снег’, в английском языке – *rain* ‘дождь’. Преимущественное использование безэквивалентных фразеологических единиц объясняется особенностями исторического и культурного развития, обычаями и традициями французского и английского народов.

К. Гайдук

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

(на материале образных сравнений современного французского языка)

Поэзия – значимое явление для языка и культуры нации, один из специфических способов познания мира, главным объектом которого является внутренний мир человека, его восприятие жизни и эмоциональное отношение к ней.

Поэтический текст имеет ряд особенностей, отличающих его от прозаического: в нем первичен субъект высказывания и его отношение к изображаемому; это – образное понимание мира с установкой на выражение, т.к. форма поэтического текста составляет его содержание; он является вторичной семиотической системой, в основе которой лежит система обыденного языка; представляет собой эстетически организованную систему, что проявляется в подчиненности его формы и смысла эстетическому замыслу; его отличают различные формальные параметры (метричность, рифма) и др.

Одним из часто используемых стилистических приемов является образное сравнение, сущность которого заключается в сопоставлении одного явления (или предмета) с другим с целью выделения, более яркого изображения его признака. Наиболее распространенной формой сочленения компонентов сравнения является предлог *comme*.

В отличие от логического сравнения, компоненты образного сравнения всегда являются разнородными, их сопоставление основано не на сходстве, а на уподоблении первого компонента второму, т.е. уподоблении темы создаваемому поэтом образу. Анализ семантических групп второй составляющей образных сравнительных конструкций позволяет выделить следующие типы, в которых образ формируется на основе сопоставления с: 1) материальными предметами *Et voici que mon cœur est comme un puit tari!*; 2) растительным миром *Et que les cœurs sont comme un jardin qui fleurit*; 3) животным миром *Sois comme un loup blessé qui se tait pour mourir*; 4) эмоциями, чувствами человека *Notre amour reste là bête comme les regrets*; 5) человеком или частями человеческого тела *Le vent est doux comme une main de femme*; 6) со стихией огня *C'est qu'il est un désir, ardent comme une flamme*; 7) явлениями природы и др.

Составляющими образности являются оценочные компоненты *comme un puit tari*, *comme un loup blessé qui se tait pour mourir*, *bête comme les regrets* (со знаком –) и *comme un jardin qui fleurit*, *doux comme une main de femme* (со знаком +), усиливающие и усложняющие прагматический план высказывания.

Образные сравнения, воздействуя на читателя, передают ему новые представления о мире, познание мира через восприятия автора, его ассоциации, чувства, заставляя читателя проникнуться созданным автором образом, сопереживать, оценивать его картину мира.

А. Ганус

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ЮВЕЛИРНЫЕ УКРАШЕНИЯ» В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Тематическая группа представляет собой более широкое объединение слов, включающее в свой состав и лексико-семантические группы (ЛСГ). Тематические группы ювелирных украшений как во французском, так и в английском языке состоят из лексических единиц, обозначающих украшение (*bijou, joyau, bijouterie, joaillerie, orfèvrerie, fantaisie; trinket, gem, jewel, jewelry, treasure, bijouterie, bling-bling, bauble, accessories*), поэтому гиперонимом, несущим наиболее обобщенное значение, является словосочетание «ювелирные украшения» в русском языке и, соответственно, во французском языке – *joyau*, в английском языке – *jewellery*.

В тематической группе «ювелирные украшения» распределение по ЛСГ происходит на основе дифференциального компонента структуры значения по месту ношения: «ювелирные украшения для рук», «ювелирные украшения для пальцев», «ювелирные украшения для шеи», «ювелирные украшения для ушей», «ювелирные украшения для головы», «ювелирные украшения для одежды» и «мультифункциональные ювелирные украшения».

Стоит заметить, что только 10 из 14 лексико-семантических групп обладают гиперонимами, общими для всех ее членов, так, например, во французском языке *anneau* ‘кольцо’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для пальцев»; *bracelet* ‘браслет’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для рук»; *collier* ‘колье’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для шеи»; *boucles d'oreille* ‘серьги’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для ушей»; *imperdable* ‘английская булавка’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для одежды». В свою очередь, в английском языке *ring* ‘кольцо’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для пальцев»; *bracelet* ‘браслет’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для рук»; *necklace* ‘ожерелье’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для шеи»; *earring* ‘серьга’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для ушей»; *pin* ‘булавка’ – для ЛСГ «ювелирные украшения для одежды».

Для всех лексико-семантических групп, входящих в тематическую группу «ювелирные украшения», характерна синонимия. В английском языке примером синонимии являются *tiepin, prop, stick pin* ‘булавка для галстука’. В то время как во французском языке – *épingle de sûreté, épingle à nourrice, imperdable* ‘английская булавка’.

Таким образом, благодаря анализу тематической группы «ювелирные украшения», становится очевидной необходимость изучения и анализа тематических групп конкретной лексики, представляющей собой значительную часть языковой системы.

В. Голубь

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЕЙ В ТЕКСТАХ ФРАНЦУЗСКИХ ТУРИСТИЧЕСКИХ ПУТЕВОДИТЕЛЕЙ

Путеводитель является необходимым источником информации о стране, регионе, городе. Он призван ознакомить с менталитетом, культурой, некоторыми историческими событиями, различными бытовыми особенностями, а также с туристическими объектами и достопримечательностями города, региона.

Важнейшей составной частью путеводителя является описание культурных достопримечательностей. Поскольку путеводитель должен дать информацию об объектах, относящихся к определенной области знаний, в нем присутствуют элементы научного стиля. Это обуславливает широкое присутствие наряду с общеупотребительными словами специальных терминов. Во французских путеводителях при характеристике достопримечательностей городов преобладают термины, относящиеся к сферам искусства (*moulure, entrelacs*), архитектуры (*charpente, pilier*), религии (*sanctuaire, oratoire*).

Туристические путеводители не ограничиваются объективной информацией о достопримечательностях, они стремятся также оказать эмоциональное воздействие. Для этого используются различные экспрессивные лексические средства, такие как прилагательные и причастия высокой оценки (*remarquable, miraculeux, unique, inoubliable, exceptionnel, superbe, excellent* и т.п.), прилагательные и наречия с превосходной степенью значения качества (*immense, extreme, ideal, excellent, parfait, extremement, particulièrement*), эмоционально окрашенные наречия (*admirablement, parfmentement*).

В текстах туристических путеводителей (описание культурных, достопримечательностей) обнаруживается ряд синтаксических особенностей. При непосредственном описании культурного объекта преобладают повествовательные предложения, т.к. их цель – познакомить с ним туриста, рассказать о нем подробнее: *Cette église baroque, édifiée par les architectes Jean-Baptiste Mathey et Giovanni Santini entre 1691 et 1717 pour l'ordre des Théatins, appartenait au couvent contigu détruit en 1783.*

Вопросительные предложения, создающие форму рекламного диалога с читателем, имеют целью установить с ним тесный контакт: *Qui ne penserait à faire son voyage à Paris?* Восклицательные предложения играют роль своеобразных призывов к действию, например: *Un voyage dans le temps! De très bonnes sensations!* Побудительные предложения используются преимущественно для того, чтобы помочь туристу сориентироваться в городе: *Prenez sur le côté ouest de la place Betlémské, la rue Lilova*, а также привлечь внимание к какой-то важной детали.

Таким образом, во французских туристических путеводителях при описании культурных достопримечательностей используются языковые средства разных стилей: научного, художественного, рекламного.

ФУНКЦИИ ПОВТОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ДЮРАС

Маргерит Дюрас – известнейшая французская писательница, которая родилась в 1914 году в Индокитае, недалеко от Сайгона – является автором большого числа романов, ее наследие занимает особое место во французской литературе XX века.

На общем фоне достаточно большого числа литературоведческих, языковедческих и критических работ, обращающих внимание на регулярные повторы в произведениях Маргерит Дюрас, их статус остается недостаточно изученным именно как способ организации особого диалогического пространства в творчестве писательницы.

Кроме того, в текстах, представляющих собой сценарии или диалоги к фильмам, повтор заслуживает внимания не только как «излюбленный» стилистический прием писательницы, но прежде всего в контексте включенности повтора в «кинематографическое» пространство ее текстов.

В диалогах к фильму «Хиросима, любовь моя», публикуемых отдельной книгой в издательстве Gallimard (Duras, M. Hiroshima mon amour. – Paris : Editions Gallimard, 2004) мы смогли выявить следующие случаи полного и частичного повторов. Русский перевод реплик героев – мужчины и женщины – мы приводим, основываясь на субтитрах к фильму «Хиросима, любовь моя»:

Quatre fois au musée (à Hiroshima) [р. 24] – полный повтор.

‘Четыре раза в музее’ (4:24).

‘Четыре раза в музее’ (4:43).

‘Четыре раза в музее’ (5:14).

В написанных Дюрас диалогах больше полных повторов, чем частичных.

Рассмотрим далее повторы, выявленные нами не в репликах, а в авторской речи. Для этого обратимся к оригинальному тексту и русскому переводу романа Дюрас «Плотина против тихого океана»:

Faudra que tu lui dises demain de plus jamais revenir.

– *Plus jamais ?*

– *Plus jamais* (Duras, M. Un barrage contre le Pacifique. – Paris : Editions Gallimard, 2010).

‘Скажи ему завтра, чтобы духу его тут больше не было.

– Никогда?

– Никогда’ (Дюрас, М. Плотина против Тихого океана; пер. с фр. И. Кузнецовой, М. Архангельской. – СПб. : Амфора, 2000).

Частичные повторы выступают в диалогах, написанных Дюрас, важным средством художественной выразительности, создавая «эффект эха» и выступая в качестве особого, «кинематографического» элемента ее авторского стиля.

А. Карпук

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТАМИ «FEMME» И «WOMAN», ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ВНЕШНОСТЬ ЖЕНЩИНЫ

Фразеологические единицы, характеризующие внешний облик человека, являются одним из значимых фрагментов языковой картины мира, в котором отражаются психология, культура, социально-историческое развитие народа – носителя языка. В нашем исследовании рассматриваются фразеологизмы с компонентами «femme» и «woman», характеризующие внешность женщины, сопоставительное изучение которых позволяет глубже понять особенности мировоззрения французского и английского народов, раскрыть роль внешности в характеристике женщин в английской и французской лингвокультурах.

В результате семантического анализа фразеологизмов с компонентами «femme» и «woman» нами были выделены такие основные интегральные семантические признаки, как: «Общая характеристика внешности», «Биологические характеристики», «Сексуальная привлекательность».

Анализ сегмента «Общая характеристика внешности» показал, что признак «красота» имеет первостепенное значение при описании женской внешности в английской и французской лингвокультурах: англ. *Every woman would rather be beautiful than good* – ‘Женщине предпочтительнее быть красивой, а не умной’; *One hell of a woman* ‘чертовски привлекательная женщина’; фр. *femme admirable* – ‘восхитительная женщина’, *jolie femme* – ‘красивая женщина’. Фразеологизмы, характеризующие внешний вид женщины и имеющие негативную оценку, объективируют признаки «отсутствие красоты», «отсутствие женственности»: англ. *Plain woman* – ‘дурнушка’, *A mouse of a woman* – ‘серая мышь’, *There is little of the woman in her* – ‘В ней мало женственности’, фр. *femme effacée* – ‘невзрачная женщина’.

Биологические характеристики женщины часто связаны с сексуальной привлекательностью: англ. *A flop of a woman*, фр. *une belle femme* – ‘женщина в теле’; англ. *A sweater woman* – ‘пышногрудая женщина’. Негативную оценку женской внешности иллюстрируют фразеологизмы: фр. *femme grasse*, англ. *Tubby woman* – ‘тучная, толстая женщина’. Анализ фактического материала показал, что сегмент «сексуальная привлекательность» более разнообразен в английском языке, чем во французском: англ. *Scarlet woman* – ‘сексуальная женщина’, *Woman of means* – ‘роскошная женщина’, *A red woman* – ‘знойная/сексуальная женщина’; фр.: *femme qui a du chien* – ‘пикантная, соблазнительная женщина’, *un beau morceau de femme* – ‘красотка/«лакомый кусочек»’.

Таким образом, во французской и английской лингвокультурах описание внешности приобретает для образа женщины особое значение. Фразеологизмы с компонентами «femme» и «woman» реализуют преимущественно положительную оценку внешности женщины и используются, прежде всего, для выражения таких понятий, как «женственность», «красота», «сексуальная привлекательность».

РАЗВИТИЕ СЕМАНТИКИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение способов обозначения цвета входит в число традиционных, но тем не менее актуальных лингвистических проблематик. На примере названий цвета можно убедиться, что даже такое объективное, общее для всех людей физическое явление, как цвет, в разных языках отражается различно. Следует отметить, что элементы расхождения и сходства касаются как выделения цветов и оттенков, так и способов их языкового обозначения.

В этом аспекте языковые единицы, обозначающие различные цвета, являются культурно-маркированными: цветообозначения отражают национально-культурные особенности языковой картины мира, специфику ассоциативных связей как с миром окружающей человека природы, так и с национально-культурным контекстом. В данном случае мы остановимся на коннотативных созначениях французских прилагательных цвета.

Если говорить о лексико-семантической группе цветообозначений, то последняя представляет собой многочисленную и разнообразную по лексическому, структурному и грамматическому составу систему слов. Традиционно выделяют две группы цветообозначений – основные и оттеночные. Рассматривая прилагательные, обозначающие основные цвета, отмечаем, что объединение единиц в одну лексико-семантическую группу происходит благодаря наличию у них общей архисемы *couleur* ‘цвет’: *blanc* – ‘qui est d’une couleur [...]’, *vert* – ‘se dit de la couleur [...]’, *bleu* – ‘qui est d’une couleur [...]’ и др.

В первичном значении прилагательных, обозначающих цвет, часто есть указание на эталонного носителя данного цвета. Так, *rouge* – ‘de la couleur du sang, du coquelicot’ ‘цвета крови, мака’, *blanc* – ‘qui est d’une couleur analogue à celle de la neige, du lait’ ‘цвета, аналогичного цвету снега, молока’ и др.

С каждым цветом связываются определенные представления, впечатления, чувства. Лицо может стать красным по самым разным причинам, ряд французских прилагательных по-разному определяют эту причину: например, *cramoisi* красный цвет лица – от досады, от стыда; *écarlate* – от робости, от смущения (‘qui est rouge d’émotion, de colère, de honte, de chaleur’). Кроме того, отмечаем, что цветовые прилагательные, легко субстантивируясь, используются для обозначения предметов: *le rouge* ‘помада’, *le bleu* ‘рабочая блуза’.

Цветовой словарь языков пополняется, главным образом, за счет словосложений, суффиксов, калькирования и заимствований. Чаще всего закрепляются обозначения цветов, происходящих от названий растений, цветов, продуктов питания, природных веществ и пр. Например, слово *souris* – ‘мышь’ начинает использоваться как номинация серого цвета, так называемого мышинового. Цветообозначения часто входят в состав фразеологических единиц: *carte blanche* ‘свобода действий’, *arme blanche* ‘холодное оружие’, *mariage blanc* ‘фиктивный брак’.

Таким образом, цветообозначения во французском языке характеризуются семантическим переосмыслением, частым использованием во ФЕ.

А. Кирильчик

ЯЗЫКОВАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ КОНЦЕПТА «РАБОТА» ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В центре нашего внимания – национально-специфичные и интернационально универсальные семантические особенности лексических единиц, образующих концепт «работа» во французском и русском языках.

Известно, что в русском языке слово «работа» происходит от слова *раб* – подневольный рабочий – и неразрывно связано с общеславянским корнем *орбъ-*, букв. ‘беспомощный’, ‘бессильный’, ‘слабый’. Примечательно, что от этого корня также произошло слово *ребенок* – беспомощное, слабое существо. Французское слово *travail*, произошедшее от латинского *tripalium* ‘три палки’, обозначает оружие, состоящее из трех копий. В Средневековье его использовали для того, чтобы пытаться людей. Таким образом, исторически лексема «работа» в обоих языках имела отрицательную коннотацию.

Сравнительный анализ выявленных значений показал, что 16 из них присутствуют в обоих языках, например: *труд, занятие как источник заработка; служба; то, над чем работают; продукт труда; качество, способ, манера исполнения; место работы* и т.д. Однако во французском языке есть значения, которые не зафиксированы в русском, такие как: *activité humaine laborieuse exercée en échange d'un bien, ou plus généralement en échange d'argent; modification interne que subit un élément, une matière; produit de l'intensité d'une force par la projection du déplacement de son point d'application sur la direction de la force* и т.д. Это можно объяснить тем, что в русском языковом сознании работа чаще рассматривается как физический и ментальный труд, который мы обязаны выполнить для получения каких-либо благ/средств, а во французском – как развитие/саморазвитие, опыт, бизнес, самореализация (блага/средства рассматриваются скорее как поощрение за труд).

Анализ фразеологических единиц (ФЕ) русского языка показал, что наиболее употребительными являются: *работы непочатый край; вкалывать на работе; сгореть на работе; на работу как на праздник; работа дураков любит; работа не бей лежачего*. Очевидно, что «работа» в русском языковом сознании часто наделяется негативной коннотацией и зачастую указывает на большой ее объем либо большую затрату сил на ее выполнение. Большинство пословиц и фразеологизмов – пропаганда труда, почет труду. Во французском языке наиболее частотны ФЕ *travail de bénédictin; travail de Titan; travail d'Hercule; Le travail forme la jeunesse; Rien n'assure mieux le repos du cœur que le travail de l'esprit*. Очевидно, что концепт «работа» во французском языке, так же как и в русском, зачастую имеет негативную коннотацию. Вместе с тем работа воспринимается французами и как удовольствие, как деятельность, помогающая человеку духовно развиваться, сохранять на долгие годы ментальное здоровье, позволяющая ему достичь социальных высот и материального благополучия.

АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ
(на материале английского и французского языков СМИ)

Политкорректная лексика включает в себя инклюзивный язык, *la langue inclusive, gender-inclusive language* ‘гендерно-инклюзивный язык’. Этот язык подразумевает такое наименование групп людей, которое отражает вхождение женщины и/или гендерно-небинарных людей, которые не идентифицируют себя как мужчины или женщины. Появление этого языка вызвано влиянием феминизма и квир-теории (теории, критикующей бинаризм мужского/женского и пр.)

Гендерно-инклюзивные французские слова образуются с помощью: 1) дефиса (*deux comédien-nes* ‘две комединт_ки’); 2) слова *personnalité* ‘персона’ или *humain* ‘человек’ вместо слова *homme* ‘мужчина’ (*personnalité politique* ‘политик_иня’); 3) косой черты (*un/une ministre* ‘министр_иня’); 4) союз *et* ‘и’ (*Français et Françaises* ‘францу_женки’); 5) круглых скобок (*musicien(ne)* ‘музыкант_ки’); 6) большой буквы Е (*motivéEs* ‘мотивированные’); 7) средней точки (*Parisien-ne-s* ‘парижан_ки’); 8) нижней точки (*agité.e.s* ‘обеспокоенные’), 9) совмещения обоих окончаний (*acteurs/trices* ‘актеры_риссы’). Самое популярное гендерно-инклюзивное местоимение французского – *iel* ‘он_a’. Косвенные формы – *ellui* ‘е_e’; *elleux* ‘их’; *cèx* ‘эт_a’. Гендерно-нейтральное обращение – *Mixe* (*Mixe Ponomarenko est arrivé-e* ‘Пономаренко прибыл_a’).

В английском языке названия сфер деятельности людей со словом *man* ‘мужчина’ (*chairman*, ‘председатель’) меняются на слова вроде *chairperson*, ‘председатель_ница’. Слово *person* ‘человек’ не устанавливает бинарности, оно также может означать небинарных людей. Также используются и другие гендерно-нейтральные слова: *fireman* ‘пожарный’ – *firefighter* ‘пожарная_ый’; *policeman* ‘полицейский’ – *police officer* ‘полицейски_ая’; *congressman* ‘конгресмен’ – *legislator* ‘законодатель_ница’. Это слово обычно содержит суффикс *-er* или *-or*, они не устанавливают бинарности и могут обозначать небинарных людей или людей, чей гендер нам неизвестен. Наиболее употребляемое небинарное местоимение – *they*, обращение – *Mx*.

Существуют следующие способы их перевода на русский и белорусский языки: 1) нижнее подчеркивание, или гендер-гэп (*un-e militaire* ‘военнослужащ_ая’, или ‘военнослужащий_ая’, или ‘военнослужащая_ий’); 2) круглые скобки (*suspect-e* ‘подозреваемый(ая)’); 3) союз «и» (*penseur/euse* ‘мыслители и мыслительницы’); 4) косая черта (*constructeur/euse* ‘строители/льницы’); 5) слово «человек» (*un-e personne handicapé-e* ‘человек с инвалидностью’).

Медиаресурсы вроде *Le Monde* и *The Independent* используют, феминитивы, но не употребляют нейтральные местоимения (оба источника) или обозначения групп людей (*Le Monde*). Более специализированный ресурс *Everyday Feminism* использует и гендерно-нейтральные местоимения, и обозначения групп людей, онлайн-журнал *Madmoizelle* – гендерно-нейтральные обозначения людей. Таким образом мы выяснили, что инклюзивный язык уже разработан, однако его использование ограничено.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА Ф. РАБЛЕ

Роман Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» был написан в XVI в. и назван автором хроникой, показывающей социальную, политическую и культурную жизнь Франции. Но кроме этого, роман является свидетельством состояния французского народного языка той эпохи.

Как известно, начиная с XIV в., вульгарная латынь, используемая на территории Франции, эволюционирует в так называемый среднефранцузский язык. В связи с этим в устной речи существуют противоречивые тенденции: одни заменяют исконно латинские корни на аналитические новообразования, а слова, редко используемые, заменяют синонимами, используемыми в речи. В то же время другие, отдавая дань возникшему движению Ренессанса, используют классические латинизмы и гречизмы.

В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» Рабле фиксирует эту нестабильность языка (*flo*) и, насмехаясь над «учеными» претензиями, высказывается в пользу народного языка. Так, в главе VI книги «*Pantagruel*», рассказывая «*Comment Pantagruel rencontra un Limosin qui contrefaisoit le langaige Francoys*», писатель показывает язык «*de l'escolier limousin*», получившего образование в Сорбонне и взявшего за правило показывать свое знание латыни до такой степени, что его язык трудно понять. Проведен анализ языка, используемого Рабле, он имеет следующие особенности: 1) остатки латинской орфографии; 2) нестабильность системы спряжения глаголов; 3) сохранение латинского синтаксиса.

Вместе с тем желание реабилитировать язык народа проявляется у автора через использование большого количества маргинальных, соленых и грубых выражений. Примером может служить отрывок из пролога к третьей книге, где писатель вводит в текст произведения а) ругательства: «*Arrière, mastins* (Вон отсюда, *собаки*)!; *hors de la quarriere* (*Пошли прочь*)!», б) особенно в отношении церковнослужителей: *hors de mon soleil, cahuaille au diable* (не мозольте мне глаза, *капюшонники чертовы*)!; *Voyez cy le baston que Diogenes par testament ordonna estre prés luy posé après sa mort pour chasser et esrener ces larves bustuaires et mastins cerbericques* (А знаете ли вы, что Диоген завещал после его смерти положить его палку подле него, чтобы он мог отгонять и лупить выходцев с того света, *цербероподобных псов*); *Pourtant, arrière, sagotz!* (А ну, проваливайте, *святоши*); *Hors d'icy, saphards!* (*Убирайтесь, ханжи*) *de par le diable, hay!* (ну вас ко всем чертям); в) с другой стороны, в тексте отмечается большое количество нормативно сниженной лексики: *Venez vous icy culletans articuler mon vin et compisser mon tonneau ?* (Вы пришли сюда, чтобы обвинять вино мое во всех грехах, *писать* на мою бочку?); *Estes vous encores là ! Davant, devant!* (Ну, пошли, ну, пошли) *Iront ilz? Jamais ne puissiez vous fianter que à sanglades d'estrivieres, jamais pisser que à l'estrapade, jamais eschauffer que à coups de baston !* (Чтоб вам не испражняться без порки, чтоб вам мочиться только на дыбе, чтоб возбуждаться вам только под ударами палок!)».

ВОПРОСИТЕЛЬНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ
В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ Н. САРРОТ

На сегодняшний день отсутствуют специальные исследования, посвященные проблеме вопросительного высказывания в текстах Н. Саррот. При этом именно данный тип высказывания исключительно характерен, в частности, для поздних произведений писательницы, также менее изученных по сравнению с ее ранними текстами. В автобиографической повести «Детство» (*Enfance*, 1983) звучат два авторских голоса, принимающих две различные точки зрения по отношению к реконструируемым воспоминаниям детства: – *Alors, tu vas vraiment faire ça ? « Évoquer tes souvenirs d'enfance »... Comme ces mots te gênent, tu ne les aimes pas. Mais reconnais que ce sont les seuls mots qui conviennent.* В диалоге автора и его «двойника» последний своими предостережениями, расспросами, осторожностью и в то же время настойчивостью провоцирует возникновение фрагментов прошлого. В тексте повести мы выявили следующие виды вопросительных высказываний:

1) вопросительные высказывания, построенные при помощи инверсии:

/1/ – *Qui était-ce ? je me le demande* /1'/ – ‘Кто это был? Хорошо бы вспомнить’.

2) вопросительные высказывания, построенные при помощи интонации, с сохранением прямого порядка слов: /2/ *Alors, tu vas vraiment faire ça ? « Évoquer tes souvenirs d'enfance »* /2'/ ‘Итак, ты действительно сделаешь это?’ «Воскресить воспоминания детства» /3/ *Tu n'as vraiment pas oublié comment c'était là-bas ? comme là-bas tout fluctue, se transforme, s'échappe... tu avances à tâtons, toujours cherchant, te tendant... vers quoi ?* /3'/ ‘А ты действительно не забыла, как все было там? как там все плывет, меняется, ускользает... ты движешься вслепую, все время нащупываешь, тянешься... к чему?’

3) вопросительные высказывания, построенные при помощи вопросительного оборота *est-ce que*, с сохранением прямого порядка слов: /4/ *Est-ce que ce ne serait pas prendre ta retraite ? te ranger ?* /4'/ ‘не значит ли это уйти на покой? образумиться?’ /5/ *qu'est-ce que c'est ? ça ne ressemble à rien* /5'/ ‘что это такое? это ни на что не похоже’.

Вопросительных высказываний, построенных при помощи инверсии, оказывается в два с половиной раза меньше, нежели вопросительных высказываний, организованных исключительно интонационными средствами, без инверсии. Это позволяет сделать предварительный вывод об эмоциональном, «устном», «живом» характере диалога рассказчицы и ее «двойника». Такой эмоциональный характер коммуникации, выраженный на уровне формальной организации вопросительного высказывания, представляется нам важной частью авторского замысла Н. Саррот.

А. Лихачева

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
СО СТЕРЖНЕВЫМ ФЛОРИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В фокусе нашего внимания – фразеологические единицы (ФЕ) со стержневым флористическим компонентом. Лексема *fleur* выступает в качестве видового понятия и одновременно гиперонима по отношению к лексемам *rose, violette, jonquille, pivoine* и др., выражающих родовые понятия и выступающих в качестве гипонимов.

В ходе анализа структуры фразеологических единиц с флористическим компонентом установлено, что в число наиболее используемых входят фраземы и предикативные ФЕ. Так, например, в число ФЕ со стержневым компонентом *rose* входят фраземы с центром-глаголом (*envoyer sur les roses* ‘послать к черту’; *ne pas sentir la rose* ‘скверно пахнуть’); фраземы с центром-именем существительным (*humeur de rose* ‘прекрасное настроение’, *bouton de rose* ‘молодая невинная девушка’), а также предикативные ФЕ (*voir tout en rose* ‘видеть все в розовом свете’; *cueillir les roses de la vie* ‘срывать цветы жизни’), и ФЕ, представляющие собой пословицы (*Ce n'est pas rose* ‘Это неприятно’; *Il n'y a pas de roses sans épines* ‘Нет розы без шипов’). Среди ФЕ со стержневым компонентом *marguerite* выявлены фраземы с центром-глаголом (*effleurer la marguerite* ‘удачно приземлиться’) и предикативные ФЕ (*jeter des marguerites devant les pourceaux* ‘делать бесполезную работу’), *avoir des marguerites dans le cresson* ‘седеть’) и т.д.

Исследование показало, что ФЕ с компонентом-флоронимом часто используются в произведениях художественной литературы. Обратимся к примеру: *Je peux me faufiler en France, mais j'évite. On ne sait jamais. Et le type m'aurait envoyé sur les roses* (G. Perrault, *Les sanglots longs*) – ‘Я мог бы пробраться во Францию, но не решаюсь. Кто знает, может быть, этот субъект **послал бы меня к черту**’. В данном примере автор использует ФЕ *envoyer sur les roses* для придания речи персонажа большей образности.

В другом отрывке: *Pendant que Robespierre passait ses jours et ses nuits à s'occuper des plus grands intérêts de la nation, dans une crise sans précédent, il recevait des suppliques de cette sorte. Tout n'est pas rose dans le métier de représentant du peuple* (A. Mathiez, *Autour de Robespierre*) – ‘Когда Робеспьер во время этого острейшего из кризисов революции дни и ночи напролет отдавал себя государственным делам, он не переставал получать жалобы такого рода. Да, **путь** представителя народа **не был усеян розами**’. В этом примере автор использует ФЕ *tout n'est pas rose* с целью охарактеризовать тернистый путь главного героя произведения.

Как свидетельствуют приведенные примеры, ФЕ со стержневым флористическим компонентом зачастую используются для придания литературным произведениям образности, живости, для того, чтобы поразить воображение.

Т. Лобач

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА АРГУМЕНТАЦИИ И УБЕЖДЕНИЯ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ Н. САРКОЗИ И Э. МАКРОНА

Овладение мастерством аргументации и убеждения позволяет позитивно воздействовать на межличностные отношения. «Навык воздействия» или, как еще его называют, «оказания влияния» выражается в способности убедить или вдохновить собеседника. Чтобы убедить, Говорящий апеллирует к разуму получателя, для внушения – прибегает к чувствам или эмоциям.

Приведем несколько примеров из проанализированных инаугурационных речей французских президентов Н. Саркози и Э. Макрона. В них отмечено частое употребление местоимений *je, nous*. Н. Саркози использовал личное местоимение *je* 24 раза. Цит.: *Je pense a la France <...> Je pense au General De Gaulle qui sauva...<...>*. Э. Макрон в своей более длинной речи – 17 раз. Употребление местоимения *nous* ‘мы’ обусловлено желанием закрепить в сознании слушателей идею сплоченности нации. Э. Макрон употребил его 28 раз. Цит.: *Nous sommes à l’orée d’une extraordinaire renaissance <...>* Н. Саркози произнес его только единожды. Логичным было частое использование в их речах следующих лексических единиц: *la France, la République, les Français, la République française, l’Etat*. Так, в 2007 году в инаугурационной речи Н. Саркози французы услышали слово *la France* 13 раз, а в 2017 году в выступлении Э. Макрона это слово прозвучало целых 17 раз. Используется и повторение значимых слов, что подчеркивает важность этих понятий. В речи Э. Макрона слово *la démocratie* встретилось 4 раза: *Céder à la défiance démocratique <...>* и т.д. Прилагательное *social* – 3 раза, *la confiance* и *la responsabilité* 2 раза. В речи Н. Саркози часто повторяющимся было слово *valeurs*: *La crise des valeurs <...> Réhabiliter les valeurs du travail*. Среди характерных стилистических приемов отметим анафору и антитезу, придающие речи пламенность. Пример анафоры в речи Э. Макрона : *Ils ont besoin d’une France forte et sûre de son destin. Ils ont besoin d’une France qui porte haut la voix de la liberté et de la solidarité. Ils ont besoin d’une France qui sache inventer l’avenir*. Антитеза: *Partout, on se demandait si les Français allaient décider à leur tour de se replier sur le passé illusoire, s’ils allaient rompre avec la marche du monde, quitter la scène de l’Histoire, céder à la défiance démocratique, l’esprit de division et tourner le dos aux Lumières, ou si au contraire ils allaient embrasser l’avenir, se donner collectivement un nouvel élan, réaffirmer leur foi dans les valeurs qui ont fait d’eux un grand peuple*. В речи подчеркнуто, что выбор стоит за народом: предпочтут ли французы иллюзорное прошлое и разрыв с всеобщим движением вперед, уступят ли недоверию к демократическим ценностям и духу разделения, повернутся ли спиной к свету или, наоборот, выберут будущее и новый коллективный прорыв, подтвердят свою приверженность ценностям, благодаря которым они стали великим народом?

Д. Малец

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОМИНАТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Специфика семантико-синтаксической структуры односоставных именных (номинативных) предложений дает основание отнести их к прагматическим единицам языка – конструкциям, употребление которых в речи осуществляется в соответствии с определенным коммуникативным намерением говорящего.

Существуют различные критерии типологии номинативных высказываний, в основу которых положены: коммуникативная функция, модальность, семантико-функциональные особенности данных высказываний. Основываясь на классификации А. Н. Тарасовой, исследование строится на разграничении трех типов высказываний, различающихся по своей семантике и соответственно выполняемым ими функциям:

1) высказывания о существовании (*phrases d'existence*), которые констатируют наличие или отсутствие объектов: *Une bibliothèque pleine de livres. De nombreux ouvrages sur l'élevage et sur l'art vétérinaire. Sur les murs, des médailles d'or remportées aux expositions internationales et des diplômes. Au beau milieu de tout cela, les derniers livres de Claudel, d'André Gide, de Valéry (Simenon);*

2) высказывания идентичности (*phrases d'identité*), которые отождествляют объект с его названием. Примером служат этикетки *Cicalfate. Crème réparatrice*; вывески *Boulangerie, Stationnement interdit*, плакаты, заголовки газет и журналов *Figaro magazine, Femme actuelle, Culture et société* и др.;

3) оценочные высказывания (*phrases d'appréciation*), которые характеризуют произошедшее событие или представляют собой вывод о том, что было сказано ранее: « *On a transporté le corps à Groningen... C'est terrible, n'est-ce pas ?* ».

Terrible peut-être! Sans doute à cause de cette atmosphère limpide, du décor doux et confortable (...).

Основной особенностью номинативных высказываний о существовании является перцептивность, т.е. способность представлять объекты или действия как наблюдаемые по тем или иным перцептивным каналам, описывая зрительное, слуховое восприятие, процессы обоняния, осязания, вкусовые качества: *Un visage rose, trop rose peut-être. Un sourire sain, joyeux, mais qui manquait de subtilité. De grands yeux d'un bleu de faïence. Des cheveux roux (Simenon)* Эффект перцептивности связан со значением настоящего времени, что создает иллюзию наблюдаемого процесса, который как бы происходит в поле зрения наблюдателя. Наблюдатель эксплицитно не обозначен в высказывании, но наличие перцептивных компонентов в семантике слов, а также фиксация предметов в определенном пространстве описывается с точки зрения Наблюдателя, отражая его восприятие: *Au beau milieu de tout cela, les derniers livres de Claudel, d'André Gide, de Valéry.* В совокупности это создает эффект перцептивности номинативных высказываний, реализующих в тексте определенное коммуникативное намерение.

Д. Марченко

ИСТОРИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ЭКСКУРСИИ ПО СТРАСБУРГУ

Экскурсионная деятельность понимается как организация отдыха, поездок и путешествий, включающих посещение исторических, культурных, природных или иных объектов. Исследования специфики экскурсионной деятельности выделяют не только главные признаки экскурсии как интеллектуальной деятельности человека в свободное время, направленной на получение новой информации, но и основные критерии ее классификации и формы проведения экскурсий.

В ходе изучения методики подготовки экскурсии, к которой относится выбор темы, определение цели экскурсии, ее задач, отбор и изучение экскурсионных объектов, разработка маршрута экскурсии, а также методические приемы показа, рассказа и особые приемы ведения экскурсии была разработана городская обзорная экскурсия по г. Страсбургу.

При выборе экскурсионных объектов учитывались следующие критерии: сохранность, познавательная ценность, информативность (содержание), функциональное назначение, известность (популярность), доступность (расстояние до объектов, наличие места для расположения группы).

Разработанный маршрут экскурсии как путь следования экскурсионной группы, связанный с последовательным показом объектов, соответствует определенным требованиям: показ объектов и рассказ о них в логической последовательности, обеспечение зрительной основы для раскрытия темы, компактность расположения объектов, эстетическая ценность ландшафта по пути следования.

Разработанный маршрут ограничивает экскурсию историческим центром города, в котором намеченные для изучения экскурсионные объекты находятся в непосредственной близости. Программа проведения экскурсии по Страсбургу включает предварительную информацию о национально-исторических и лингвострановедческих особенностях данного региона, намечены микротемы, которые являются предметом изучения и познания нового для туристов, что и соответствует основной цели экскурсии по городу. Эта информация может подаваться в промежутках перехода от одного исторического памятника к другому.

При составлении программы экскурсии были отобраны следующие экскурсионные объекты: 1) церковь Сен-Тома, 2) площадь Гутенберга, 3) собор Нотр-Дам-де-Пари, 4) дворец Роганов, 5) музей Эльзаса в Страсбурге.

Отбор данных объектов для проведения обзорной экскурсии по городу обусловлен их познавательной ценностью, информативностью, известностью, необычностью, выразительностью, функциональным назначением, а также доступностью. Разработанный маршрут экскурсии сопровождается презентацией – показом объектов. Экскурсия может проводиться на русском и французском языках.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВЫХ ТАКТИК ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Совокупность всех языковых средств, используемых в тексте туристических брошюр, нацелена на программирование определенного поведения адресатов. Средства выразительности текста являются способом реализации определенных речевых стратегий и тактик, т.е. речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели при учете конкретных условий общения и личностей участников коммуникации. Данные тактики реализуются главным образом благодаря языковым единицам, нацеленным на то, чтобы адресат смог ощутить хорошее настроение, позитивное восприятие туристического продукта. В данном случае остановимся на наиболее часто используемых:

1) *тактика обращения к чувствам*. В высказывании *Pour des moments privilégiés, en famille ou entre amis...* употребляются выражения *pour des moments privilégiés* 'для особых моментов', *en famille ou entre amis* 'с семьей или друзьями', которые подчеркивают значимость семейных ценностей в современном мире. В связи с тем, что многие люди живут в городах и вынуждены придерживаться быстрого темпа во всем, на семью остается мало времени, поэтому они стремятся провести свой отпуск вместе с родными.

2) *тактика апелляции к честности и надежности* (убедить в надежности и достоверности информации о данном туристическом продукте). В предложении *Notre équipe d'une dizaine de professionnels du tourisme, d'origine cubaine et française...* 'Наша команда из десяти профессионалов в сфере туризма кубинского и французского происхождения...' использование словосочетания *une dizaine de professionnels du tourisme* подчеркивает знание страны, высокий профессиональный уровень специалистов.

3) *тактика давления* (воздействие на волю, ярко выраженная императивность): *Vivez vos rêves* 'Осуществите свои мечты'. Использование глагола *vivez* в повелительном наклонении расценивается на подсознательном уровне в качестве побуждения к действию.

4) *прием акцентивации внимания адресата на опытности и компетентности*, реализуемый посредством использования имен собственных и числительных. Например, предоставляются данные о том, что на рынке туристических услуг фирма существует давно, что она конкурентоспособна и может обеспечить своих клиентов услугами надлежащего качества: *15 ans que nous vous offrons le meilleur des bienfaits de l'eau*.

Кроме этого, часто применяются следующие приемы: *тактика преимущества* (улучшенные условия проживания, широкий ассортимент предоставляемых услуг и т.д.), *тактика пользы* (для здоровья или финансовой выгоды), *тактика уникального торгового предложения* и др. Правильно подобранные коммуникативные стратегии и тактики способствуют продвижению туристического продукта благодаря речевому воздействию на целевую аудиторию.

К. Мышлён

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

В настоящее время реклама является одним из самых действенных способов туристического предприятия донести информацию до своих клиентов, привлечь их внимание к предлагаемым услугам, создать положительный образ самого предприятия, показать его общественную значимость.

Суть рекламного сообщения в туристическом бизнесе состоит в том, чтобы наиболее выгодным образом представить турпродукт, основными компонентами которого является транспорт, проживание, питание и программные услуги.

С точки зрения прагматического потенциала в туристическом рекламном объявлении рекламодатели используют доводы, называемые аргументами от обещания, которые придают ему повышенную эмоциональность. Используя эмоционально-экспрессивную лексику, авторы текстов обращаются не столько к сознанию, сколько к подсознанию адресата, вызывая потребность в отдыхе, желание сменить обстановку.

Анализ лексических особенностей рекламного текста позволяет выделить определенные лексико-семантические группы имен существительных, выбор которых обусловлен целевой установкой рекламодателя – вызвать положительные ассоциации, поскольку эмоции, связанные с восприятием рекламы, переносятся на ее объект. Специфическая характеристика рекламного текста состоит в обязательном использовании имен собственных – географических названий стран, городов, островов и др., которые являются местом назначения и объектом туристической деятельности: *Vivez la magie de l’Egypte, Tunisie, tous les rêves possibles, La Bretagne s’offre à vous.*

Конкретные имена существительные употребляются для обозначения предлагаемых услуг, связанных с проживанием и питанием: *pension complète, chambres Deluxe vue piscine, repas gratuits pour les enfants de moins de 12 ans, table gastronomique, cuisine chinoise.*

Абстрактные имена служат обозначением программных услуг – различного рода развлечений и мероприятий: *baignade, bronzage, plongée, randonnée, escalade.*

При описании достопримечательностей местного ландшафта, как правило, используются ключевые слова, которые являются культурными шифтерами и знаками положительной супероценки. Это – имена существительные и соответствующие прилагательные: *le charme authentique de Québec, la luxuriance de Mader, les trésors d’Amérique Centrale, des montagnes enchanteresses, la majestueuse baie de Ha Long, des rivières luxuriantes, des villes d’une grande richesse culturelles, etc.*

К прагматическим факторам, усиливающим воздействие рекламы на потенциального потребителя, можно отнести лаконичность, динамичность изложения, образность и обязательное наличие фотографии, которая свидетельствует о достоверности предоставляемой информации.

А. Панибратова

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗНАКОВ ПУНКТУАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Древние тексты представляли собой непрерывный поток букв, сложенных в строки без каких-либо правил. Часть букв опускали, особенно гласные. В XIV в. появилось разделение текста на слова небольшой точкой: MVLTA·RENASCENTVR·QVAE·IAM·CECIDERE·CADENTQVE·QVAE·NVNC·SVNT·IN·HONOR. Затем ее перестали писать, оставляя лишь свободное пространство – пробел: MVLTA RENASCENTVR QVAE IAM CECIDERE CADENTQVE QVAE NVNC SVNT IN HONORE. Первые знаки препинания обозначали паузы большей или меньшей длительности внутри текста. По мере развития письменности, в особенности после введения и распространения книгопечатания, система пунктуации усложнялась и углублялась, пока не достигла того состояния, которое сохраняется в своих основных чертах в современных европейских языках. Но так как процесс развития пунктуации проходил почти стихийно, существующие пунктуации не соответствуют какому-либо единому принципу. Тем не менее, их системы в целом удовлетворительно обслуживают наиболее практические потребности пишущих, стремящихся выразить в тексте те или иные смысловые отношения и оттенки, равно как и интересы читателя, нуждающегося в наиболее верном и полном восприятии последних.

Для современной науки характерно логико-синтаксическое понимание основ пунктуации. Интонация не рассматривается как основа современной пунктуационной системы, так как знаки препинания не всегда имеют соответствие в интонации. Однако современная французская пунктуация опирается и на смысл, и на структуру, и на ритмико-интонационное членение предложения в их взаимодействии. Она достаточно гибкая и наряду обязательными правилами содержит допускающие пунктуационные варианты: Ср.: *Il dit qu'il viendra. Pierre ferme la porte et ils sortent.* 'Он говорит, что придет. Пьер закрывает дверь, и они выходят'. В русском языке знаки пунктуации больше участвуют в организации предложения (синтаксическая функция): *Я знаю, что он придет 'Je sais qu'il viendra'.*

Пунктуационные знаки могут обладать смыслом, благодаря наличию передаваемых ими «имплицитных» значений, которые способствуют интерпретации текста. Так, двоеточие разделяет две вполне самостоятельные части единого целого, но кроме того, обозначает то же, что союзы «а», «именно» и т.п. Восклицательный знак со своей специфической интонацией выражает сильный аффект (удивление, ужас и т.п.). Например: «*Ah ! oui; c'était du propre; maintenant ! Ah ! ça non, non, non, ma petite ! Quelle fatigue !...*». Одновременно появились произведения, которые полностью исключают расстановку знаков препинания. Одним из таких авторов является Клод Симон. В его книге «Дороги Фландрии» (*Claude Simon « Les routes des Flandres »*) практически полностью отсутствуют знаки препинания.

С. Папкович

АНГЛИЦИЗМЫ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ИТ-ТЕКСТАХ И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Известно, что Комиссия по терминологии и обогащению французского языка предписывает ИТ-специалистам употреблять не англицизмы, а французские термины: *Expert, -e en mégadonnées* вместо *data scientist*, *Conception d'interfaces adaptive* вместо *responsive design*. Вместе с тем в статьях, записях блогов и интервью французские ИТ-специалисты используют англицизмы – в чистом виде (словосочетание *big data*), адаптированные под правила французского языка (глагол *spammer*) и лишь в последнюю очередь – эквиваленты, предложенные Комиссией по обогащению французского языка (*inonder de messages indésirables* ‘заполнить нежелательными сообщениями’). Многие используют англицизмы даже в тех случаях, когда уже несколько лет существуют их эквиваленты.

Основными способами передачи англицизмов ИТ-сферы с французского языка на русский язык являются приемы калькирования и транслитерации. Велико также число переводческих решений, сохраняющих в русском тексте латинское написание английских слов.

Способы передачи англицизмов на русский язык во французских текстах могут быть сведены к следующим: 1) использование английского слова, изменяемого по правилам русского языка, например, *une start up* ‘стартап’ – ‘стартапы’; 2) замена англицизма русским эквивалентом, например: *big data* ‘большие данные’; 3) употребление неологизма или жаргонизма, частично сохраняющего форму англицизма, например, *spammer* ‘заспамить’; 4) использование термина, заимствованного из английского языка напрямую, например, *attaques par deni de service DdoS* ‘DDoS-атаки’ (англ. DDoS Attacks).

Зная о том, что калькирование (как и транслитерация) отражает порой нежелание искать исконное русское слово и даже является показателем «плохого» перевода, совершенно очевидно, что ИТ-сфера не является тому примером. Переводчик использует кальку и латиницу не потому, что «недостаточно хорошо владеет родным языком», а для того, чтобы максимально эффективно передать информацию.

Е. Тарасова

СТИЛИСТИКА ФРАНЦУЗСКОГО ЗАГОЛОВКА

Заголовок определяется как компонент текста, тесно связанный с другими компонентами этой системы, занимающий стилистически сильную позицию, называющий текст и дающий первоначальную информацию о нем.

Необходимо так организовать газетную информацию, чтобы передать ее коротко, сжато и быстро, при этом сообщить, донести все самое основное и важное.

Таким образом, важным и актуальным является изучение всего многообразия оценочных средств в заголовках статей и на газетной полосе, их стилистических приемов и функций, которые включены в тексты различных жанров, а также причин появления газетных штампов, которые помогают читателю и упрощают понимание следующей за заголовком статьи.

« *Terrorisme. Carnage à l'aéroport de Moscou* », « *Armée française : la mise en garde du chef d'état-major* », « *Catastrophe du Var : les failles de la prévention* » (газета «Le Figaro»).

« *Nucléaire : la France dans le piège l'eldorado chinois* », « *Tempête grec sur l'Europe* », « *Royaume-Uni : Theresa May fait le choix d'un Brexit de fer* » (газета «Le Monde»).

Заголовок следует рассматривать как отдельный, самостоятельный газетный жанр. Он создает удобные для восприятия короткие тексты, в силу своего маленького размера и наличия большого количества образов. Также, поскольку заголовки обыкновенно набираются более крупным шрифтом, нежели основной текст статьи, в силу этой своей особенности, несомненно, они привлекают к себе произвольное внимание аудитории.

Анализируя многообразные выразительные возможности газетного заголовка, надо обратить внимание на его функции. Основные функции заголовков – графически-выделительная, номинативная, информативная, рекламная, оценочно-экспрессивная, интегративная.

Нужно отметить, что заголовок выполняет еще две характерные только для него функции, благодаря использованию для выделения графических средств, таких как шрифт и цвет, месту расположения на газетном листе и в рубрике, – распределительную (выстраивает газетные статьи по тематике и степени значимости информации) и соединительную – определяет место газетной статьи в номере.

А. Черников

ТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САТИРИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ (на материале *Le Canard enchaîné*)

Объект нашего исследования – сатирические СМИ. Мы остановимся на вопросе, какие слова или мельчайшие составляющие их семантического значения (семы) должны «сыграть» вместе, чтобы получить взрывной сатирически-комический эффект. Были проанализированы примеры из известной французской сатирической газеты *Le Canard enchaîné* (СЕ).

Анализ изученных на данном этапе исследования примеров свидетельствует: особую экспрессивность и выразительность текстам фельетона придают зооморфные метафоры, характеризующие событие или конкретного человека путем переноса на них ассоциаций с тем или иным животным. В сатирическом контексте эти характеристики не только ироничны, но и пренебрежительны или, что значительно реже, уважительны. Напр.: *Ségolène Royal affole les éléphants du PS* (СЕ du 18/01/2006) 'Сеголен Руаяль привела в растерянность (потрясла, всполошила, довела до бешенства) слонов партии

социалистов.’ Сравнение со слонами в данном контексте передает пренебрежительное отношение автора статьи к лидерам социалистической партии – противопоставление хрупкой женщины и мощных слонов, которых она, похоже, растоптала.

Юмористический эффект в политических фельетонах достигается также при помощи слов-гибридов. Во французском языке уже вошли в обиход такие слова как *Sarkolonisation* ‘Сарколонизация’, *Gazpoutine* ‘Газ Путина’. Обыгрывая фамилии политических деятелей, авторы фельетонов используют и паронимические явления. Напряженные отношения между Н. Саркози и Д. де Вильпеном описываются метафорой *Grippe aviaire*, а к фамилиям политиков добавляются слова *coq* и *pingouin* соответственно, создавая паронимические пары: *Grippe aviaire : Villepingouin veut... confiner Sarcoq* (CE du 22/02/06) ‘Птичий грипп: Вильпингвин хочет... ограничить себя от Сарпетуха’.

Особую группу приемов создания комичного составляют комбинации и деформации идиоматических выражений либо имен собственных, при которых сохраняется фонетика измененного слова: *Prophète l’humour... pas la guerre* (CE 21/01/2015). ‘Проповедуйте юмор, а не войну’. Данная фраза произошла от лозунга, приуроченного к американо-вьетнамской войне: *Faites l’amour pas la guerre* ‘Занимайтесь любовью, а не войной’. В примере слог *pro* был присоединен к глаголу *faites*, в результате чего получилась игра слов *faites – Prophète*, построенная на омофонии.

Приведем еще один пример игры слов, который обыгрывает идиому *C’est pas donné à tout le monde* ‘Не каждому дано’. Автор фельетона добавляет слово *dieu* ‘бог’, получая при этом фамилию скандально-известного французского комика *Dieudonné M’bala M’bala*, на которого и делается отсылка. *Pas Dieudonné à tout le monde* (CE du 21/01/ 2015) ‘Не всем Бог дал’.

О. Юдина

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА УРБАНОНИМОВ (на примере станций метрополитена)

На современном этапе развития общества город является важным центром человеческой культуры, что обуславливает актуальность исследования процессов наименования внутригородских объектов, а также особенностей их перевода. В данном случае остановимся на способах перевода англоязычных и франкоязычных названий станций метрополитена на русский язык. В ходе исследования были выделены наиболее распространенные способы передачи топонимов на переводном языке, среди которых выделяются: 1) *транслитерация*; 2) *транскрипция*; 3) *полный перевод*; 4) *гибридный перевод*.

Т р а н с л и т е р а ц и я понимается как побуквенный перевод, когда естественным путем формируется система соответствий графических обозначений между языками. Также следует упомянуть, что латиница и кириллица имеют общую основу, поэтому между ними существуют соответствия, определенные на основе звуков, которые они обозначают. Более того, некоторые

языки имеют практически одинаковые алфавиты, что упрощает задачу переводчика: *Фрунзенская* (рус.) – *Фрунзенская* (белорус.) – *Frunzenskaya* (англ.), *Avron* (фр.) – *Аврон* (рус.) – *Avron* (англ.) и т.п. Однако существуют трудности с определением первоначального написания слова, если в языке имеется вариативность передачи звука (*Nationale* как *Насьональ* или *Националь*, *Национальная*).

Т р а н с к р и п ц и я максимально сохраняет фонетический облик слова. Следует отметить, что для перевода ономастики этот переводческий принцип является наиболее распространенным. Согласно инструкции по русской передаче английских географических названий за основу принята «система практической транскрипции, которая предусматривает передачу географических названий в соответствии с их произношением». Говоря о фонологических системах русского, французского и английского языков, отмечаем их специфичность. Так, в русском языке отсутствуют такие звуки английского языка, как [ŋ], [w], [æ], [ð] и др., которые могут передаваться буквосочетаниями типа [ŋ] – «нг» (*Hillingdon* ‘Хиллингдон’), [ð] – «з» (*Harrow-on-the-Hill* ‘Хэрроу-он-зе-хилл’) и др. При передаче удвоенных английских согласных в русском варианте они сохраняются, если за ними не следует еще один согласный: *Tattersalls* ‘Таттерсоллз’. Во французском – различно: *La Chapelle* ‘Ля-Шапель’, *Gambetta* ‘Гамбетта’. Более того, во французском сочетание *ill* читается, как *й* и так же передается: *Porte Maillot* ‘Порт-Майо’.

Отсутствие некоторых звуков в фонологической системе приводит к сочетанию двух переводческих приемов – транскрипции и транслитерации или транскрипции собственного компонента и перевода нарицательного компонента: *North Greenwich* ‘Северный Гринвич’. Это касается не всех названий станций метрополитена (*Liverpool Street* ‘Ливерпуль-стрит’). При переводе французских станций на русский язык нарицательный компонент не переводится никогда (*Place des Fêtes* ‘Пляс-де-Фет’, *Gare de Lyon* ‘Гар-де-Льон’).

Н. Яцинович

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФРЕЙМИНГА ОРГАНИЗАЦИЙ

Фрейминг – явление интердисциплинарное, которое кумулирует достижения когнитивной лингвистики, психологии и бизнеса и которое еще не получило однозначного определения, что не мешает передовым предприятиям мира активно внедрять его для эффективной организации деятельности компании.

Под *фреймингом* в нашей работе понимаются преднамеренные действия руководителей, осуществляемые на базе определенных когнитивных операций, с целью выдвижения конкретной системы координат, в которой будет работать вся корпорация для положительного позиционирования компании, создания ее привлекательного имиджа, продвижения выпускаемой продукции.

Одним из самых эффективных и экономных лингвистических средств для создания фрейминга являются метафоры, которые на когнитивном уровне представляют интеграцию нескольких концептов.

Анализ собранных франкофонных фреймовых метафор дает основание для выделения *производственной, политической и растительной* групп:

1) *производственная* метафора объективируется словом *laboratoire*, значения которого позволяют представить организацию, где каждый работник имеет высокую профессиональную подготовку, осознает свою значимость, принимает и разделяет общие цели, ориентированные на научные достижения с целью производства качественной продукции. Данная метафора используется французской фармацевтической компанией *Innothèra*.

2) группа *политических* метафор объективируется лексемами *empire* 'империя', *guerre* 'война' и *arène* 'арена'. Метафорика, основанная на концепте *empire*, позволяет французской компании *L'Oréal* поразить целевую публику огромной сферой влияния, строгой вертикалью подчинения, долговременными лидирующими позициями на соответствующем рынке, а значит завоевать доверие клиентов.

3) в *растительной* группе доминирующими фрейминговыми метафорами являются образования со словом *arbre*, дефиниции которого соотносятся со многими понятийными сферами. Наиболее ярким примером растительной метафорики на французском языке является фрейминг компании *Ives Rocher*, которая позиционирует себя как предприятие, производящее натуральную косметику и проецирует положительные характеристики, связанные с деревом (естественность, экологичность, прочность), на свою продукцию, а также делает акцент на благотворительной деятельности, направленной на поддержание экологии.

Рассмотренные типы фрейминговых метафор демонстрируют неограниченные языковые возможности, которые имеются в распоряжении руководителя, желающего донести до коллектива определенные ценностные установки, стиль работы, а также сформировать положительный имидж своей компании и выпускаемой ею продукции.

Круглый стол «ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

А. Аляшкевіч

ПТУШКІ БАЦЬКАЎШЧЫНЫ: АДКУЛЬ ЯНЫ ЛЯЦЯЦЬ?

Прадметам даследавання стаў спіс птушак Бацькаўшчыны з 229 назваў. Большасць назваў птушак, паводле наменклатуры, складаюцца з двух словаў, але на сённяшні момант нас цікавяць толькі назвы родавай катэгорыі без відавых азначэнняў. Таму з 229 лексічных адзінак мы абралі 124 для вызначэння іх этымалагічнага паходжання.

Мы вызначылі 8 груп, у якія ўвайшлі 69,4 % лексічных адзінак. Астатнія 30,6 % не былі прымеркаваныя ні да адной з 8 груп па трох прычынах: па-першае, 10,5 % (13 лексічных адзінак) былі запазычанымі; па-другое, 8 лексічных адзінак маюць некалькі тлумачэнняў свайго паходжання; пласць словаў, этымалогію якіх не атрымалася знайсці па лексікаграфічных крыніцах, склаў 13,7 % (17 словаў). Усе гэтыя адзінкі выклікаюць вялікую цікавасць і стануць аб'ектам нашай пільнай ўвагі на наступным этапе даследавання.

Далей мы разгледзім кожную з 8 груп падрабязней.

Да гукапераймальнага адносяцца 36 лексічных адзінак, ці 29 % ад вызначанай агульнай колькасці: *гагач, гогаль, грак, груган, гусь, драч, дзяцел, дрозд, зуюк, зязюля, канюх, каўка, кіркун, кнігаўка, коўра, крумкач, крычка, кукаўка, кулік, перапёлка, пугач, сава, савук, свіргуль, сініца, сыч, сычык, туркаўка, удод, уюрок, цвыркун, цецярук, чайка, чыж, шчыгел, юрок.*

Назвы паводле дзеяння склалі 13 адзінак, ці 10,5 %: *альяпка, дзяцел, каршун, круцігалоўка, ластаўка, нырок, пагоніч, папаўзень, пастушок, паўзунок, перасмешка, рыбацка, чапля.*

Паводле колеру мы вызначылі 11 словаў, ці 8,9 %: *арабок, бусел, голуб, зелянушка, лебедзь, малінаўка, рудахвостка, салавей, сарока, сіваграк, чырванаваллёвік.*

Група назваў па трактоўцы паводзінаў адна з нешматлікіх, бо паводзіны, на наш погляд, не звязаныя з першасным успрыманнем аб'екта; трактоўка сведчыць пра тое, што назва была апрацавана кагнітыўнай дзейнасцю. Да іх было аднесена 7 назваў (5,7%): *авяльга, зябок, зімародак, каменяшарка, крывок, сеўка, сявец.*

Паводле ўзнешніх прыкмет ёсць таксама 7 назваў, ці 5,7 %: *валавока, крыжанка, крыжадзюб, курапатка, лыска, сойка, таўстадзюб.*

Паводле біятопу было вызначана 6 лексічных адзінак, што склала 4,8 %: *падкаменка, пясочнік, пясчанка, пяхураўка, чаротаўка, чаротніца.*

Назвы паводле харчавання маюць найбольш відавочную ўнутраную форму. Да іх адносяцца 4 назвы (3,2 %): *арэхаўка, асаед, канаплінка, рабіннік.*

Паводле асаблівых біялагічных прыкмет мы вылучылі 2 словы (1,6 %): *глушэц і лунь.*

Большасць назваў птушак Беларусі маюць гукапераймальны характар: чалавек схільны даваць назву прадметам, якія можа пабачыць ці пачуць, паводле адчувальнага ўспрымання іх.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ:
ПРОТЯНЕТ ЛИ СЛЕНГ РУКУ ПОМОЩИ?

Язык, которым пользуется большое количество говорящих, каждый день создает и видоизменяет себя. Он самонастраивается и саморегулируется, узаконивая в своей системе функционально целесообразные инновации, порождаемые речевым опытом. Изучая исключительно академический или литературный вариант языка, невозможно в полной мере овладеть языком как средством общения. На наш взгляд, обращение к сленгу как составной части любого развитого современного языка зачастую может быть весьма плодотворно и ситуативно оправданно.

Сленг может рассматриваться как разновидность языка, субстандарт; в частности, английский сленг, общий и специальный, – это слова и выражения, особенности фонетические (назализация и фарингализация гласных: *for sure – fer sere* [fɔ: fʊə – fə fu]); грамматические (двойное отрицание; специальные вопросы, не имеющие индикации вопросительности (no interrogative mark) и т.д., которые представляют собой прямое отступление от норм стандартного английского языка.

Материалом нашего исследования послужили личные переписки автора с носителями английского языка, англоязычные видеоблоги обучающего характера (SkyEng), видео, размещенные на YouTube и англоязычные посты в сети Twitter. Критерием отбора сленговой лексики выступала частотность употребления сленгизмов в текстах. Учитывались нами и хронологические рамки отмеченности выявленных сленговых единиц в текстовых документах.

Нами проведено 2 опроса (отличием опросов была возможность/невозможность применения компенсаторной компетенции в ходе ответа), в процессе которых было предложено «расшифровать» ряд сленговых контекстов: *It's gonna be lit; I'm about to cancel you; That's it, EOD!; What's this thing with guys and ghosting?; CUL8R; M8; I spilled the tea u др.* Результаты опросов, направленных на распознавание, узнаваемость устного и письменного сленга, фактически совпали. Респонденты владели необходимым уровнем стандартного английского языка, но без сленговой компетенции далеко не всегда могли раскрыть значение выражений: участникам хватало лексики языка для понимания прямого значения некоторых выражений, но ощущался недостаток знаний в использовании данных выражений в их переносном значении (особенно проблемными оказались фразы *I'm about to cancel you; I spilled the tea*).

Овладеть новым языком в полной мере не представляется возможным, оставаясь изолированным от сленга. Для полного усвоения языка и овладения им как средством устного и письменного общения, для того, чтобы быть коммуникативно успешным, необходимо знание как его стандартной формы, так и субстандартных вариантов. Кроме того, сленг позаботится о твоём душевном равновесии, повысит шансы на успех, подарит ощущение, что ты среди

своих. Реальная коммуникация сегодня невозможна без включения сленговой составляющей. Интернет сегодня предоставляет реальную возможность овладеть иноязычным сленгом, не выходя из дома.

М. Бура

НЕЭТЫМАЛАГІЗАВАНЫЯ ЛЕКСІЧНЫЯ АДЗІНКІ Ў «ЭТЫМАЛАГІЧНЫМ СЛОЎНІКУ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ»

У рамках нашага лінгвістычнага даследавання намі было прааналізавана каля 270 лексічных адзінак беларускай мовы, найперш дыялектнай, пакінутых аўтарамі «Этымалагічнага слоўніка беларускай мовы», які выдаецца з канца 1970-х гг. (ЭСБМ) без спроб этымалагізацыі (большасць з гэтых адзінак даецца ў слоўніку з пазнакай *нясна*). У выніку работы з абраным лексічным матэрыялам нам удалося распрацаваць пераканаўчую этымалогію для больш як 15 з вышэйзгаданых адзінак. Ніжэй мы прыводзім для прыкладу дзве такія этымалогіі, якія мы лічым найбольш праўдападобнымі, абгрунтаванымі і цікавымі для чытачоў.

Кóшна ‘мокра, сыра’: *Кóшна на дваре, ус’ей дз’ен’ дождж ишоў* (шчуч., Сцяшк. сл., с. 216)¹. У ЭСБМ даецца без спроб этымалагізацыі з пазнакай *нясна* (ЭСБМ, Т. 5, с. 107). Выводзіцца з літ. *košti* ‘ліць’: *Lietus košia kap iš kibiro* (бел. пераклад: *Дождж перыць як з вядра.*) (воран., LKŽ). Што да словаўтварэння, параўн. аказіянальныя *уежна* ‘сытна’, *улежна* ‘шмат свабоднага часу’ ў прыказцы *хоць ня ўежна, дык улежна* (Стан., с. 1239, 1242). Яшчэ адна вельмі цікавая, але, на нашу думку, менш верагодная магчымасць этымалагізацыі гэтай лексемы – дапушчэнне яе роднасці з балг. *киша* ‘халепа, мокрае надвор’е’, дыял. ‘дождж’, серб.-харв. *kîša* ‘дождж’ < прасл. **kuša* (ЭССЯ, Т. 13, с. 277), для якога ў такім разе трэба ўзнаўляць варыянт **кьša* (параўн. аднакарэннае **кьsenь* (ЭССЯ, Т. 13, с. 245) з аналагічнай ступенню вакалізма).

Стакаро́дніца ‘від агароджы’: *Стакародніцу пастаў, дык і свіньні ў гарод хадзіць ня будуць* (сен., Касп., с. 291). У ЭСБМ даецца без спроб этымалагізацыі з пазнакай *нясна* (ЭСБМ, Т. 12, с. 282). Відавочна, кантамінаваная форма. Першы элемент – гіпатэтычнае усх.-бел. **стакол* (параўн. разан. *стакóл* ‘частакол, што абгароджвае прысядзібны ўчастак’ (СРНГ, Т. 41, с. 36) і смал. *шыстакольчик* ‘невялічкі частакол’ (СОС, Т. 11, с. 139), дзе *шы-* магло быць успрынята як факультатыўная прыстаўка і адцята, параўн. *шыголле* ‘ігліца, дробныя галінкі і пад.’ (СОС, Т. 11, с. 142) < *голле*), літ. *stokas* ‘плот’, ‘кол’ (< ням. *Stock* ‘цурка, кій’) (LKŽ) ці, што падаецца менш верагодным, *стаўдыр* ‘плот, агароджа’ (Сцяшк. сл., с. 458); другі элемент – карэнная марфема *-гарод-*, знаходжаная ў беш. *абгарода* ‘агароджа’ (Касп., с. 2), *ізгарода* ‘загарада’ (Касп., с. 144). Суфікс *-нік-* > *-ніц-а* (фемінізацыя пад уплывам вышэйпрыведзеных беш. лексем), магчыма, як у *шчыкетнік*.

¹ Тлумачэнне ўсіх выкарыстаных намі ў артыкуле скарачэнняў можна знайсці ў пачатку 14-га тома ЭСБМ.

Работа па этымалагізацыі «нясных» слоў, пададзеных у «Этымалагічным слоўніку беларускай мовы», працягваецца намі і пагэтуль, таму цалкам магчыма, што ў бліжэйшы час таямніца паходжання многіх «цёмных» формаў, меркаваных «слоўнікавых фантомаў» і загадкавых гапаксаў будзе раскрыта.

А. Буренкова

КОНЦЕПТ «ЗЕРКАЛО» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПОЭТОВ

Образ зеркала, один из самых загадочных и мистических, часто использовался поэтами и писателями разных эпох. Мы обратились к анализу произведений русских поэтов XIX и XX веков с целью проследить развитие концепта «зеркало» в их творчестве.

Начало XIX века в русской поэзии – эпоха романтизма. Одной из ее особенностей было обращение к фольклору и народной тематике, богатой ритуалами, обрядами и гаданиями. В классическом примере романтизма – балладе В. А. Жуковского «Светлана» (1813) – образ зеркала сопровождается тематической цепочкой слов «темно», «мертвое молчанье», «жалобно», «чуть дышит», которые наряду со строками «робко в зеркало глядит», «робость в ней волнует грудь, / страшно ей назад взглянуть, / страх туманит очи...» призваны усилить и подчеркнуть опасность ритуала, проводимого Светланой. Аналогичный образ зеркала использует и А. А. Фет в стихотворении «Зеркало в зеркало» (1842). Помимо прочего, через образ «зеркала» вводятся мотив смерти («уставят гробами дубовыми») и образ черта («лохматый с глазами свинцовыми»), что раскрывает дьявольскую природу зеркала.

В XX веке образ зеркала по-прежнему привлекает русских поэтов, но его концептуальное наполнение становится шире. Так, в стихотворении поэтессы Е. И. Дмитриевой «Ты в зеркало смотри...» (1909–1913) образ зеркала выступает как альтернатива реальности, побег из безликих страшных будней («Здесь дни твои пусты, / Здесь все твое разрушат») в яркий, сверкающий мир зазеркальной жизни. Еще одна концепция «зеркала» – идея двойственности человеческой природы, на которой строится поэма С. А. Есенина «Черный человек» (1923–1925). В конце текста герой понимает, что всю ночь вел беседу с самим собой, «воевал с зеркалом», и Черный Человек – его альтер эго, фантом, одолевающий его расшатанное сознание.

Тридцатые годы и период Великой Отечественной войны – новая эпоха как в жизни людей, так и в литературе, что сказывается и на образах: зеркало выступает символом памяти, домашнего уюта и мирной жизни (стихотворение В. С. Шефнера «Зеркало» (1942), а в послевоенное время становится обычным предметом обихода («Песенка без конца» И. Шаферана (1980-е)).

Таким образом, в зависимости от времени концепт «зеркало» менялся: от идеи дьявольского обрядового предмета в XIX в. до посредника между мирами, двойника, лжеца, убийцы и символа памяти в XX в. Если в XIX веке негативная коннотация зеркала имела религиозный подтекст, то мистическое

и трагическое осмысление зеркал в начале XX века было связано с влиянием декаданса, общими тенденциями в разных литературных направлениях и школах, а также с беспокойными настроениями в обществе, связанными с политической ситуацией в стране, революциями и войнами. В военное и послевоенное время мистицизм отходит на второй план, уступая «зеркалу» как символу памяти.

К. Вераскоўская

НАМІНАЦЫІ АДЗЕННЯ І АБУТКУ ЯК КУЛЬТУРНА-МАРКІРАВАНЫЯ КАМΠΑНЕНТЫ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ (на матэрыяле беларускай, японскай і англійскай моў)

Культурна-маркіраваная лексіка – гэта рэаліі (словы, якія абазначаюць унікальныя прадметы і з’явы, уласцівыя для пэўнай культуры і народа) і фонавая лексіка (словы, абазначэнні якіх ёсць ў розных культурах, але нацыянальны фон супадае не дакладна). Сфера адзення і моды характарызуе строй грамадства, а ў фразеалагічнай карціне свету найболей яркая раскрываюцца адметныя рысы лінгвакультуры і адлюстроўваецца нацыянальная своеасаблівасць мовы.

Мэта працы – вызначыць ступень культурнай маркіраванасці намінацый, азначаных ЛСГ у складзе фразеалагічных адзінкаў (ФА) беларускай, японскай і англійскай моў.

Агульны корпус матэрыяла склалі 222 ФА з намінацыямі адзення, абутку, іх дэталёў і аксэсуараў: 129 з іх належаць да англійскай мовы, 54 – да беларускай і 39 – да японскай мовы.

Сярод 24 англійскіх ФА з намінацыямі тэматычнай групы «галаўныя ўборы» знайшоўся 1 фразеалагізм з кампанентам *cocked hat* («трывуголка»). ФА японскай і беларускай моў рэалій не ўтрымліваюць.

Намінацыі тэматычнай групы «абутак» былі зафіксаваны ў 21 англійскай фраземе; рэалій не выяўлена. 3 японскія ФА ўключаюць рэаліі 足駄 *ashida* «драўляныя боты на высокіх падпорках» і 下駄 *geta* «драўляныя сандалі ў форме лавачкі, аднолькавыя для абедзвюх ног». У беларускіх фразеалагізмах вельмі шырока захоўваецца рэалія *лапаць* (14 з 18 прааналізаваных ФА).

Лексемы тэматычнай групы «адзенне» падзяляюцца на лексіка-семантычныя групы. Кампанент з семай «сподняе» (禪 *fundoshi*) уласцівы толькі для ФА японскай мовы. У англійскай і беларускай мове маюцца фраземы з кампанентамі ЛСГ «панчошна-шкарпэтачныя вырабы», але рэалій яны не ўтрымліваюць.

Шырока распаўсюджанае ў англійскай фразеалогіі ўжыванне лексем з ЛСГ «верхняе адзенне»: *pants, coat, shirt, suit, trousers, armour* і інш. Адзіная рэалія – *guernsey*, якой у аўстралійскім варыянце англійскай мовы надаецца дадатковае значэнне «футбольная майка», таму выраз *get a guernsey*, апрача «атрымаць пахвалу», азначае «быць абраным у футбольную каманду».

У беларускай фразеалогіі вылучана паўкалька з рускай мовы *Трышкаў кафтан* (*каптан*) – ‘няёмкая сітуацыя’. У складзе японскіх устойлівых выказаў з намінацыямі дадзенай ЛСГ (7 ФА) рэалій не выяўлена.

Сярод лексем ЛСГ «дэталі адзення» ўнікальныя рэаліі фігуруюць толькі ў японскіх фраземах: *たもと tamoto* ‘ніжня частка рукава кіmano’ (5 ФА), *下紐 shitahimo* ‘шнурок пад японскім паясом’, *上前 uwamae* ‘верхняя частка кіmano’. У англійскай і беларускай ФА падобных рэалій не адшукалася.

Такім чынам, большасць (88 %) намінацый нельга лічыць культурна-маркіраванымі кампанентамі ФА, аднак сустракаюцца і намінацыі, унікальныя для культуры аднаго народа (12 %). Па разнастайнасці намінацый пераважае японская фразеалогія, якая захоўвае 5 ўнікальных найменняў (супраць 2 беларускіх і 2 англійскіх).

Мова складае важную частку культуры народа, які жыве ў пэўны час у пэўным месцы, і фразеалагічныя адзінкі з намінацыямі адзення і абутку можна выкарыстоўваць для азнаямлення з культурай і светабачаннем таго ці іншага народа праз мову. Найбольш яркавыя спецыфічныя адрозненні ва ўжыванні намінацый назіраюцца паміж няроднаснымі мовамі.

Д. Глевич

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ (на материале песен группы «Sleeping at Last»)

Оценочность пронизывает все уровни любого развитого языка. Тексты современных песен прогнозируемо изобилуют средствами авторской оценки. Источниками материала нашего исследования послужили 100 текстов песен американской рок-группы «Sleeping at Last», из которых посредством сплошной выборки были отобраны все оценочные контексты, реализующие позитивную либо негативную оценку с помощью лексических средств английского языка. Цель исследования – выявление оценочной лексики, как позитивной, так и негативной. Объект исследования – лексические средства выражения оценки.

В интерпретации Л. Г. Дуняшевой, песенный дискурс – «это текст песен в совокупности с контекстом их создания и интерпретации». Первостепенная задача песенного дискурса – передать намерения автора слушателю, оказать на него эмоциональное воздействие. Интенции автора песни в свою очередь направлены на формирование социальной позиции и ценностной ориентации слушателя. Авторская оценка становится одним из средств воздействия на адресата. Оценка – это процесс суждения о качествах предмета или явления, определения своего к ним отношения: одобрения либо порицания, желаяния, поощрения и т.д.

Нами выявлены следующие лексические оценочные средства: 1) слова, концептуально-оценочные (46 %): *perfect kiss* (+); *get so good* (+): *It started with the perfect kiss then We could feel the poison set in*; 2) слова, коннотативно-

оценочные (33,1 %): *houses* (-), *homes* (+): *From the ground up I'll keep building houses* (-) *into homes* (+); 3) оценка с использованием слов-интенсификаторов (20,9 %): *clearly defined* (+); *too sensitive* (-): *A feather is a ton of bricks Or maybe I'm too sensitive*.

В качестве морфологических средств выражения оценки мы рассматриваем глаголы: *we were broken* (-); оценочные номинации: *the warmth of blankets* (+); признаковые слова: *perfect kiss* (+), *heavy eyes* (-); в качестве стилистических – метафоры: *broken mirrors* (-), *lonesome dove* (-).

Мы выделяем следующие виды оценки: субъективно-эмоциональная (*true love* (+); *safe and sound* (+)), объективно-эмоциональная (*inherently good* (+); *hesitant fingerprints* (+)), абсолютная оценка (*pale, imperfect light* (-); *brilliant display* (+)), сравнительная оценка (*you couldn't have loved me better* (+); *looking at you makes it harder* (-)).

В текстах песен группы «Sleeping at Last» в качестве лексических средств репрезентации оценки используются концептуально-оценочные слова (46 %), коннотативно-оценочные слова (33,1 %) и слова-интенсификаторы (20,9 %). Преобладает позитивная оценка (60 %).

Н. Гордей

КОНСПЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПРИМЕНЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТА

Целью нашего исследования является анализ способов ведения конспектов студентами МГЛУ, выявление альтернативных способов выражения грамматического значения (ГЗ) и различения лексических значений (ЛЗ) посредством сокращения количества знаков, оценка степени продуктивности индивидуальных способов конспектирования. Материалом нашего исследования послужили конспекты первокурсников и студентов старших курсов МГЛУ, а также других университетов.

На 1 курсе студенты только начинают изобретать индивидуальные способы конспектирования. Речь идет о способах экономии символов, что является актуальной проблемой для пишущего. С данной целью студенты могут использовать эллипсис, перефразирование содержания и следующие способы сокращения самого слова: 1) аббревиация и усечение титульных и ключевых понятий в рамках определенного учебного курса: *ПсЛ* 'психология', *Пл* 'политология', *Ку* или *Куль*т 'культура', *Яз-зн* 'языкознание'; 2) употребление популярных в социальных сетях сокращений, например: *яз*, *мб*, *СМС*, *инфа*, *ПК*, *рез*; 3) использование грамматики другого языка, в частности, английского аффикса *-s* для выражения значения множественного числа в любом падеже; 4) употребление слов иностранного языка, если они короче аналога в русском или белорусском языке, например: *help* 'помощь, помогать', *let* 'позволять', *use* 'использовать' и др.; 5) использование с целью миними-

зации формы таких альтернативных способов выражения ГЗ и различения ЛЗ, как контекст, условные знаки, графическое обозначение роли слов в предложении, например: *важн* – это ‘важный’, в то время как *важн* – ‘важность’.

Возможно, наиболее простым способом экономии усилий пишущего было бы пренебрежение законами правописания (опускание непроизносимых и двойных согласных, запятых и т.д.), однако результаты нашего опроса показывают, что студенты не желают отказываться от норм языка: из 25 человек лишь один признался в неправильном написании ради экономии символов.

Таким образом, процесс конспектирования позволяет студенту проявить свою индивидуальность и применить лингвистические знания. Каждый может составить особенный способ конспектирования для краткого и креативного отражения основных идей, зная свои личные цели и предпочтения. Индивидуальный способ конспектирования все же имеет определенные минусы: проблематична передача конспектов другим студентам; возможно привыкание к системе; нераспознавание собственных конспектов спустя некоторое время; требуется время на создание уникального способа конспектирования; подобное отношение к языку может привести к общему снижению грамотности в родном и используемом языках и т.д.

Д. Грамадскі

СВОЙ СЯРОД ЧУЖЫХ, ЧУЖЫ СЯРОД СВАІХ: З ЖЫЦЦЯ ЗАПАЗЫЧАННЯЎ У БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

У цэнтры нашай увагі – праблемы класіфікацыі лексікі сучаснай беларускай мовы па паходжанню. Першая з іх – адрозненне носьбітамі беларускай мовы запазычанняў ад спрадвечнай лексікі. Мы прааналізавалі таксама здольнасць словаў кожнай групы (па крыніцы паходжання) быць ідэнтыфікаванымі як запазычаныя і магчымасць распазнавання беларускамоўнымі камунікантамі мовы-першакрыніцы запазычаных словаў.

Намі была распрацавана апытанка, якая складалася з 40 словаў. У іх лік ўвайшлі 10 германізмаў (*гандаль, бурытын, брук, карчма, варта, цыбуля, шуфлядка, бульба, дзякаваць, варта*), 9 словаў спрадвечнабеларускага паходжання (*заўзятар, сумоёе, дзюбаць, нагбом, вёска, бацька, мяжа, бусел, гоман*), 10 словаў раманскай групы (*аматар, раён, канапа, альтанка, водар, вэлюм, кампот, вакацыі, халера, акуляры*), 6 цюркізмаў (*харч, гарбуз, дзіда, кайданы, торба, калека*), 4 словы рознага паходжання (*кітабы, вырай, канат, веды*). Нам падалося цікавым уключыць у кола лексем апытанкі слова *сцёб*, якое мае неадназначную этымалогію (можа быць як русізмам, так і спрадвечным).

Рэспандэнты павінны былі адказаць на пытанне, спрадвечнае гэта слова ці запазычанае. Таксама яны павінны былі ўказаць у каментарых да запазычаных па іх меркаванню слоў, з якой мовы дадзеныя словы паходзяць.

Здольнасць рэспандэнтаў адрозніваць запазычанні ад спрадвечных вар'іравалася ў наступных межах: найвышэйшы вынік рэспандэнтаў склаў 90 % адгаданых слоў, найніжэйшы – 52,5 %. Сярэдні вынік – 68,5 % слоў. Здольнасць групы слоў быць ідэнтэфікаванай як запазычаная наступная: група германізмаў ідэнтэфікуецца з дакладнасцю 58,25 %, словы раманскай групы – з дакладнасцю 74 %, цюркізмы – з дакладнасцю 52 %. Мы выявілі наступную пазнавальнасць мовы-першакрыніцы: германізмы – 45,5 %, раманская група – 44 %, цюркізмы – 19 %.

Сярод спрадвечных слоў не выклікалі сумнення ў паходжанні словы *дзюбаць* (95 %), *вёска* (85 %), *мяжа* (82,5), *бацька* (92,5 %), *гоман* (82,5 %), *бусел* (95 %). Слова *нагбом* выклікала неадназначную рэакцыю, бо толькі 55 % пазначыла яго як спрадвечнае. Слова *сцёб* з невялікай перавагай (55 %) было ідэнтэфікавана як запазычанне. Некаторыя запазычанні ідэнтэфікаваліся абсалютнай большасцю рэспандэнтаў як спрадвечныя, напрыклад: *вырай* (87,5 %, але гэта запазычанне з фарсі), *дзякаваць* (72,5 %, але першакрыніца – нямецкая мова) і інш.

Актыўныя носьбіты беларускай мовы, на наш погляд, нечакана добра адрозніваюць запазычанні ад спрадвечнай лексікі. Цюркізмы нашмат часцей за іншыя групы запазычанняў распазнаюцца носьбітамі як спрадвечныя, вынік ідэнтэфікацыі мовы – першакрыніцы ў гэтай групе значна ніжэй за іншыя (19 %). Словы раманскай групы прасцей вызначаюцца як запазычанні, але мова-першакрыніца вызначаецца з аднолькавай дакладнасцю ў раманскай і германскай групах.

Ю. Джумков

ОНЛАЙН-СЛОВАРЬ ЯПОНСКОГО СЛЕНГА

Одним из направлений изучения компьютерной лексикографии являются электронные словари, в частности – онлайн-словари сленга и разговорной лексики. Примерами таких словарей могут быть англоязычный «Urban Dictionary», русско-язычный «Словоново» и многие другие. Существует и японский онлайн-словарь сленга, представленный сайтом zokugo-dict.com, особенности которого мы будем рассматривать в данной работе.

1. Название словаря и его характеристика создателями сайта: 日本語俗語辞書 [nihongo zokugo jisho] – «Словарь сленга японского языка». В обращении к пользо-вателям создатели пишут, что словарь должен помочь старшему поколению лучше понимать молодое, а молодому – старшее.

2. Макроструктура.

На главной странице сайта указана дата создания словаря (1 сентября 2005) и его последнего обновления и количество публикаций (на данный момент их 2425). Авторы также приводят список СМИ, которые пользовались этим словарем при создании своего контента. Внизу страницы находятся ссылки на а) руководство по использованию; б) правила пользования; в) дисклеймер; г) форму, с помощью которой пользователь может оставить отзыв, сообщить об ошибке и т.д.; д) другие словари.

С 2010 года об обновлениях в словаре сообщается через социальную сеть Twitter (@zokugo). В настоящее время отсутствует возможность добавления статьи пользователем. На данный момент в словаре содержатся 2 425 статей, но число самих ЛЕ больше, так как одной и той же статье может соответствовать несколько ЛЕ.

3. Характер доступа к словарным статьям.

Доступен поиск по первым символам алфавита, временному периоду и поисковой строке. Поиск по тегам возможен только через уже открытую статью и в том случае, если тег представлен в виде гиперссылки, что встречается не очень часто. На главной странице находятся рейтинг из десяти ЛЕ по популярности за неделю и за месяц, список пяти новых ЛЕ и список из шестнадцати случайных статей. Внизу открытой статьи находятся ссылки на похожие или связанные с ней другие статьи. Иногда ссылка на них доступна в самой статье, если авторы предлагают к ней обратиться.

4. Микроструктура.

Словарная статья представлена следующими параметрами: 1) лексическая единица; 2) транскрипция (ромадзи), присутствует в большинстве статей; 3) сло-варная дефиниция; 4) время первой фиксации (конкретный год, название эры или приблизительный период; в 15 % статей не указано); 5) тег: один (чаще всего), два или даже три; около половины всех статей его не имеют; 6) статья с более подробным описанием, иногда этимологией и иллюстрациями. Дата добавления статьи, ее автор, рейтинг и т.п. не указываются.

Таким образом, сайт zokugo-dict.com является одним из многих онлайн-словарей сленга и, несмотря на его сравнительно небольшой объем, дает представление о сленге японского языка, поэтому может служить источником изучения металингвистической деятельности носителей японского сленга, а также источником материала изучения самого сленга японского языка.

Ю. Дроздова

ПЕРЕВОД ДИАЛЕКТА КОКНИ В ПЬЕСЕ Б. ШОУ «ПИГМАЛИОН»

Перевод диалектов – одна из наиболее сложных проблем переводоведения. Считается, что такой перевод невозможен, так как в переводящем языке могут отсутствовать средства передачи фонетических, лексических, грамматических и социальных особенностей определенного диалекта. Целью исследования являлся анализ передачи диалекта кокни в пьесе «Пигмалион» при переводе на русский язык. Объектом исследования были три перевода данной пьесы – Е. С. Калашниковой («классический» перевод), П. Мелковой и А. Мокровольской.

Как известно, особенности фонетики кокни таковы: 1) пропуск звука [h]; 2) произношение [θ] и [ð] как [f] и [v]; 3) произношение [w] вместо [v]. Особенности грамматики: 1) *ain't* вместо *isn't/am not*; 2) двойное отрицание; 3) образование формы Past Participle II без глагола *have*; 4) неправильное согласование глагола-сказуемого с подлежащим; 5) замена притяжательных местоимений личными в объектном падеже.

У Калашниковой специфика фонетики кокни не передана вообще. «Teo banches o voylets trod into the mad» – ‘Все фиалочки в грязь затоптал’. У Мелковой – частично, именно в этом случае – эпентезой: ‘Все мои фиалочки копытами перемял’. В переводе Мелковой можно также найти такие просторечные слова, как «сумлеваться», «плюваться», «приставанье».

Обычно в переводе диалектная речь передается с помощью просторечной лексики. Обе переводчицы прибегают к компенсации, заменяя нейтральную лексику более просторечной, но у Мелковой эта тенденция сильнее. Например, «get drunk» у Калашниковой – это «напиться», а у Мелковой – более грубое «нализаться».

Мелкова также намеренно нарушает языковые формы, чтобы подчеркнуть необразованность героини. В ее переводе речи Элизы есть ошибки в формах существительных в родительном падеже («нет *родителей*», «не прошу *одолженцев*») и используются просторечные местоимения («*ихняя* компания»).

В переводе украинской переводчицы Мокровольской кокни передается украинским сельским говором. Это неверно: такая речь идентифицирует другую группу людей. В то же время в этом переводе более точно переданы особенности фонетики кокни: «Ды-ва пучки хвіялок сатоптав в грязь!» Мокровольская прибегает к нарушению норм языка – у нее есть ошибки в словоизменении («на *таксях*») и употреблении предлогов («заговорила до господина»), характерные для украинского языка.

Таким образом, по мнению автора, если рассматривать деятельность трех выбранных переводчиц, то наибольшую работу по адаптации диалекта провела Мелкова – главная героиня в ее переводе сохранила свой яркий образ, что Калашниковой удалось в меньшей степени. Мелкова также использовала наиболее подходящие для этого средства, в ее переводе нет лингвистического диссонанса, который присутствует в переводе Мокровольской. Можно порекомендовать неанглоязычной аудитории именно этот перевод для ознакомления.

А. Жупинская

АББРЕВИАТУРЫ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА КАК ЗНАКИ ВРЕМЕНИ В ОРИГИНАЛЬНОМ И ПЕРЕВОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Значительную часть неологизмов советского периода составляют аббревиации. Чаще всего сокращению подвергались названия новых учреждений и должностей, в частности в сфере образования. Будучи лексикой с ярко выраженным национальным колоритом, характеризующей реалии строго определенной страны в строго конкретную историческую эпоху, эти новообразования представляют определенную трудность при переводе на другие языки.

Материалом нашего исследования послужили тексты переводов произведений А. С. Макаренко – «Педагогической поэмы» (перевод Айви и Татьяны Литвиновых, СССР, 1951 г.) и «Флагов на башнях» (перевод Ральфа Паркера, США, 1953 г.), выполненные примерно в одно и то же время.

Оба произведения изобилуют аббревиатурами, среди которых буквенные (*РКИ, ЧК, ДЧСК*), звуковые (*спон*), которые составляют 20 % аббревиатур «Педагогической поэмы» и 47 % подобных единиц «Флагов на башнях», и слоговые (*наркомпрос, соцвос, наробраз, комонес*), которые составляют 80 % и 53 % соответственно.

Основными способами при переводе аббревиатур в «Педагогической поэме» стали: пословный перевод: *губнаробраз – Gubernia Department of Public Education, соцвосовский – social-educational, губисполком – The Gubernia Executive Committee* (74 %); транскрибирование или транслитерация: *губсовнархоз – gubsovnarkhoz, ЧК – Cheka, ГПУ – GPU* (10 %); подбор эквивалента ко всему слову: *завкол – director, комсводотряда – commander* (8 %); пословный перевод с последующим сворачиванием до аббревиатуры: *РКИ – Workers and Peasants' Inspection, WPI* (4 %); опущение слова (4 %): *сдержанно улыбаясь навстречу моему проникновенному соцвосовскому выговору – acknowledging my pathetic expostulations with discreet smiles.*

При переводе на английский язык «Флагов на башнях» были использованы те же способы передачи аббревиатур, но в другом процентном соотношении. Так, наиболее часто применяемым способом стала транслитерация: *спон – spon, наробраз – narobraz, комонес – komones* (70 %). Пословный перевод используется в 16 % случаев: *НЭП – New Economic Policy, наркомпрос – the Commissariat of Public Education, ССК – The Secretary of the Commanders' Council*. Подбор эквивалентов ко всему слову наблюдался в 4 % случаев: *ССК – the Secretariat, ДЧСК – inspector*. Слово просто опускалось в 10 % случаев: *Ты знаешь, что такое Днепрострой? – Do you know what that is?*

Таким образом, для советских переводчиков предпочтительным оказался пословный перевод. Вероятно, это связано с тем, что они лучше знакомы с реалиями данной эпохи. В их сознании аббревиатуры представляют сумму компонентов, которая легко трансформируется в исходную конструкцию. Американский переводчик чаще прибегает к транслитерации, так как воспринимает аббревиации советского периода в качестве самостоятельной лексической единицы, не тождественной сумме ее компонентов.

Т. Карпов

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ И НАИМЕНОВАНИЯ ТРАНСПОРТА: ОСОБЕННОСТИ СИНТАГМАТИКИ

Глаголы движения входят в ядро лексикона любого языка, в том числе русского и английского. Данное исследование направлено на сопоставительное изучение особенностей синтагматики глаголов движения (*идти/ехать* и *run/go*) с разными наименованиями транспорта (*автобус, трамвай, автомобиль*) в английском и русском языках.

Материалом нашего исследования послужили данные национальных корпусов английского и русского языков – The Corpus of Contemporary American English, или COCA (<https://www.english-corpora.org/coca/>), и Нацио-

нального корпуса русского языка, или НКРЯ (<http://www.ruscorpora.ru/>), откуда была произведена выборка синтагм, репрезентирующих номинации транспорта и движения.

Авторитетные русскоязычные лексикографические источники сообщают: *идти* – ‘отправляться, направляться куда-л. (об отправлении транспортного средства)’, ‘двигаться, перемещаться, двигаться в определенном направлении по определенному маршруту’; *ехать* – ‘двигаться куда-нибудь при помощи каких-нибудь средств передвижения’, ‘двигаться, перемещаться в определенном направлении’, ‘отправляться, направляться куда-л. (при помощи каких-либо средств передвижения)’. Для глагола *идти*, таким образом, может быть экслицировано значение ‘перемещаться по маршруту (с наименованиями общественного транспорта)’. Анализ русскоязычных контекстов с исследуемыми глаголами движения, извлеченных из НКРЯ, подтвердил, что они проявляют определенную избирательность при употреблении с номинациями разных видов транспортных средств, основывающуюся на определенных значениях глаголов: *Машина идет мягко; Автомобиль едет в аэропорт; Автобус едет в аэропорт / Автобус идет в аэропорт* и т.д.

	идёт	ходит	едет	ездит
трамвай	28	20	14	0
автобус	35	56	31	3
автомобиль	14	0	46	15

Интересно, что в англоязычных текстах, по данным СОСА, такая закономерность не просматривается. При выборе между глаголами *to go* и *to run* явные предпочтения не прослеживаются: *A train runs to Moscow; A bus goes to the Zoo* и т.д. Единственное обнаруженное межъязыковое соответствие между глаголами *to run* и *идти* реализуется в значении ‘находиться в действии (о механизмах, машинах), действовать, работать’: *A car runs on petrol; Машина идет на второй передаче* и т.д. Отметим также, что в английском языке прямое значение глаголов расширяется при их употреблении с определенными предлогами и наречиями (фразовые глаголы), что позволяет описать максимум состояний движения, используя минимальное количество языковых ресурсов.

А. Кахно

СКОТС У ШАТЛАНДЬІ: СФЕРЫ ФУНКЦІЯНАВАННЯ

Скотс – адна з нацыянальных моў Шатландыі, таксама вядомая пад назвамі *раўнінная шатландская* і *англа-шатландская мова* (у рэгіёне, акрамя англійскай, выкарыстоўваецца і гэльская мова). Існавала традыцыя вызначэння скотса як дыялекту англійскай мовы, што абумоўлена шматлікімі структурнымі падабенствамі гэтых ідыёмаў, але зараз з улікам сацыялінгвы-

стычных фактараў скотс усё часцей лічыцца асобнай мовай. Скотс, пазначаны ў Еўрапейскай хартыі моў як мова меншасці, мае статус рэгіянальнай мовы Вялікабрытаніі.

За сваю доўгую гісторыю скотс перажыў і часы росквіту, і часы заняпаду. Мэта гэтай навуковай працы – вызначыць, у якіх сферах скотс выкарыстоўваецца сёння ў Шатландыі. Асноўнай крыніцай матэрыялу для даследавання паслужылі афіцыйныя публікацыі дзяржаўных устаноў, а таксама адукацыйныя інтэрнэт-рэсурсы, прысвечаныя скотсу.

Адукацыя. Скотс вывучаецца ў некаторых шатландскіх школах як прадмет, таксама на гэтай мове часам выкладаюцца іншыя дысцыпліны. За імплементацыю скотсу ў школах адказвае Шатландскі дэпартамент адукацыі. Існуюць курсы скотсу ва ўніверсітэтах Глазга, Эдынбурга і інш. Актыўна распрацоўваюцца метадычныя матэрыялы для вывучэння гэтай мовы, у т.л. падручнікі для дарослых, напрыклад, «Luath Scots Language Learner: An Introduction to Contemporary Spoken Scots». Ёсць сайты для пачаткоўцаў з рознымі лінгва-метадычнымі матэрыяламі, у т.л. мультымедычнымі (scotslanguage.com/learning). Мова становіцца больш папулярнай у інтэрнэт-прасторы. Так, у сацыяльных сацыяльных сетках размяшчаюцца матэрыялы пад хэштэгам *#LearnScots*, ёсць «Вікіпедыя» на гэтай мове.

Лінгвістычная інфраструктура. Існуе некалькі корпусаў тэкстаў, якія можна выкарыстоўваць у навуковых даследаваннях скотсу, а таксама для практычнага вывучэння гэтай мовы: «Scottish Corpus of text and speech» (4,6 мільёнаў слоў) і «Corpus of Modern Scottish Writing» (5,4 мільёнаў слоў). Выпускаюцца граматыкі і слоўнікі, напрыклад, «Modern Scots Grammar: Wirkin wi Wirds», «The Essential Scots Dictionary».

Мастацкая літаратура, у т.л. перакладная. Зараз пры падтрымцы Шатландскага дэпартаменту адукацыі выходзіць шмат кніг на мове скотс (і арыгінальных, і перакладных). Частка з іх аналізуецца ў школе, распрацаваны матэрыялы для працы з імі ў класе.

СМІ. Акрамя таго, скотс выкарыстоўваецца на шатландскіх тэлеканалах і на радыё.

Такім чынам, сёння ў Шатландыі робяцца захады па пашырэнні ўжывання скотсу ў розных сферах сацыяльнага жыцця – як «зверху» (з боку дзяржаўных устаноў), так і «знізу» (з боку грамадзянскай супольнасці).

Д. Князева

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОБЩЕЙ ОЦЕНКИ В РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЕ

Текст, наполненный оценочными словами или суждениями, лучше запоминается и помогает воздействовать на адресата, поэтому оценка является одним из самых популярных средств обогащения рекламного текста. Так, к примеру, оценочные единицы с положительной коннотацией часто исполь-

зуются в рекламном тексте для воздействия на потенциального покупателя, что связано с прагматической установкой автора: представить рекламируемый предмет как *хороший* или *лучший*.

Самым распространенным является способ выражения общей оценки, предполагающий наличие оценки в самой семантике слова. Слова *лучший, оптимальный, хороший, превосходный, идеальный* в текстах русскоязычной рекламы и *good, better, best, great, dreamy* в англоязычных текстах можно назвать универсальным средством выражения общей оценки.

Использование слова в переносном значении также достаточно часто встречается в рекламных текстах, например: *золотой вкус*, где *золотой* – это ‘хороший, отличный’.

Одним из приемов, создающих оценочную коннотацию всего рекламного текста, является языковая игра: *SatisFries* – от *Satisfied* (‘удовлетворенный’ – слово с очевидной положительной оценкой) и *Fries* (‘картофель фри’). Однако использование этого приема не всегда бывает удачным, поскольку может вызывать и негативные ассоциации у потребителя, ср.: *Окурительный чикен фри* (по замыслу создателей рекламы, *окурительный* должно было ассоциироваться с *куриный*, однако чаще соотносилось с глаголом *курить*).

В современных печатных рекламных текстах достаточно часто используются оценочные жаргонные слова: *Супер ультра мега пупер крутые цены* и т.д. Следует отметить, что употребление слов стилистически маркированных слов нередко может иметь обратный эффект и выступать в качестве анти-рекламы товара (ср.: *Пятачок – хрюкайте от мизерных цен*).

Слова, содержащие в своей семантике отрицание, также встречаются в текстах печатной рекламы, но в большинстве случаев представлены либо в контекстах типа *Ничего лишнего, только окна* (где *ничего* подчеркивает, что покупатель получит ровно то, чего ожидает), либо в вопросительных конструкциях, указывающих на проблемную ситуацию, которая будет решена при условии выбора данного товара или услуги (*Tax issues?, Computer slow?*).

В числе экстралингвистических способов выражения оценки можно назвать апелляцию к прецедентным именам в условиях актуализации их дифференциальных признаков для прямого или косвенного описания свойств товаров (например, компания «Nivea» таким образом связала свой слоган *Будь уверен в результате* с чемпионатом мира по хоккею и разместила на рекламном плакате одного из игроков выигравшей сборной).

В. Корело

ОБРАЩЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА (на материале текстов молодых авторов онлайн-сообщества Wattpad)

Обращения – функционально нагруженный элемент художественного дискурса. Наиболее важными функциями обращений являются апеллятивная и эмотивная. В качестве источника материала были использованы текстовые документы онлайн-сообщества Wattpad. Нами были отобраны следующие

тексты: «Мой лучший враг» Эли Фрей, «Дневник» Baby_killer27, «С небес на землю» П. Исаевой. Выбирались данные произведения с учетом возраста авторов (13–25 лет) и популярности текстов.

Посредством сплошной выборки из указанных текстов молодых авторов нами отобраны 470 фактов употребления номинаций в качестве обращений.

Среди обращений мы выделяем:

I. Антропонимы и зоонимы;

II. Обращения с положительной, отрицательной и нейтральной коннотацией.

Антропонимы являются самой многочисленной категорией (84,9 % от общего числа): *гасконец*, *скелет неоткормленный*, *Тамаська*, *гномик* и др.

Зоометафоры-обращения употребляются в текстах, по нашему наблюдению, в силу следующих причин: 1) в качестве ласкательных имен: *кролик*; 2) в качестве оскорблений: *гадкий маленький щенок*; 3) по причине формального сходства с фамилиями героев: *Цана*; 4) в качестве шуток между друзьями: *зайчик мой постриженный*, *птичка моя недобитая*; 5) с целью акцентирования яркой характеристики человека: *мартышка*, *курица наглая*.

Среди обращений выделяются как нейтральные, так и характеризующиеся ярко выраженными коннотациями: нейтральных в коннотативном отношении обращений либо обращений с трудно определяемыми коннотациями, по нашим данным, – 52,6 % от общего числа (*кронпринц драконов*), обращений с положительными коннотациями – 13,8 % (*милый мой попугайчик*), обращений с отрицательными коннотациями – 11,4 % (*гадость чешуйчатая*). Около 22,2 % обладают контекстуально модифицируемыми коннотациями, например: лексема *чучело* вне контекста имеет отрицательное значение, однако в контексте приобретает положительную коннотацию; *куратор мой сердечный* – в контексте коннотация, напротив, меняется на отрицательную, так как эмоции, с которыми словосочетание было произнесено, были негативными; *Ста-а-ас* получает, благодаря особой фонетике, отрицательную коннотацию (антагонист специально растягивает имя, чтобы показать ненависть к главному герою).

Именно нестандартные, необычные и креативные обращения (*трупик мой ненаглядный*, *змеюка облинявшая*, *грязные кантаманьянас*, *зайка моя инопланетная*, *чудо мое малиновое*) наилучшим образом справляются со своей задачей, вызывая интерес читателя, создавая особую текстовую атмосферу и становясь яркой приметой авторского стиля.

К. Король

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАЗЕТНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (на материале статей о Брексите)

Объектом нашего внимания выступили англо- и русскоязычные газетные статьи, посвященные важному событию в мировой политической жизни – возможному выходу Великобритании из Евросоюза (Брекситу). Для анализа

отбирались тексты таких изданий, как «Аргументы и Факты», «Новая газета», «The Guardian» и «The Independent» за период март – апрель 2019 г. Предметом исследования стали лексические и стилистические средства, используемые журналистами в освещении данного политического процесса.

Первая стоящая перед нами задача – выявление в анализируемых статьях языковых средств, благодаря которым исследуемые тексты соответствуют требованиям газетной разновидности публицистического стиля. Основными функциями данного стиля являются информационная и воздействующая. Первая нашла свое отражение в таких особенностях газетных статей, как использование «информационных» слов (дат, чисел, названий городов и организаций), упоминание имен политиков и занимаемых ими должностей, использование прямой и косвенной речи, употребление терминологии, присущей политической сфере (*лидеры стран, оппозиция, to be boycotted by, backbenchers*). Воздействующая функция выражается в использовании фразеологических единиц (*камень преткновения, slip through our fingers*), лексических единиц с переносным значением (*Брюссель и Лондон должны выработать новое соглашение, жесткий Брексит*), сокращенных версий слов, которые применяются в англоязычных СМИ для простоты восприятия читателем (*to oust, quit*), газетных клише (*to put pressure on, решающее голосование, her time would be up*).

Вторая задача исследования – установить, какие языковые оценочные средства используют авторы, освещая тему Брексита. Анализ языкового материала показал, что в рассматриваемых статьях (как англо-, так и русскоязычных) преобладают языковые средства с отрицательной оценкой. Например, фразеологизмы (*соглашение с треском провалилось, переговоры зайдут в тупик, непреодолимые разногласия, «red lines»*), эмоционально окрашенная лексика (*долгий, жесткий, никакой, половинчатый Брексит, defiant statement, furious backlash*). В текстах статей присутствует и положительно окрашенная лексика, однако, мы обнаруживаем ее исключительно в речах Терезы Мэй: *Я продолжаю верить, что самый лучший итог – если Великобритания покинет Евросоюз организованно, с согласованной сделкой, и та сделка, которую мы утвердили на данный момент, – это лучший и единственно возможный вариант.*

Исследование лексико-стилистических особенностей политического дискурса в англо- и русскоязычных газетных изданиях выявило больше сходств, чем различий.

Ю. Левицкая

ТЕРМИНОЛОГИЯ КРИПТОВАЛЮТЫ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Тема криптовалют и технологии блокчейн – одна из самых актуальных на сегодняшний день. Как известно, Китай лидирует на рынке криптовалют и майнингового оборудования, китайский язык пополнился новыми лексическими единицами, связанными с этим явлением, что и обусловило актуальность нашего исследования.

Абсолютное большинство новых специальных слов в сфере криптовалют образовано путем калькирования с английского. Например, 空投 ‘airdrop’, 暗网 ‘darknet’, 私钥 ‘personal key’, 公钥 ‘public key’, 双花 ‘double spending’, 颜色币 ‘color coin’, 众筹 ‘crowdfunding’. Большая часть таких слов эквивалентна английским словосочетаниям прилагательное + существительное. Но есть и слова, образуемые по глагольно-объектной модели: 锁仓 ‘to close a position’.

Примером семантической кальки является, например, слово 鲸鱼 – ‘кит’, т.е. крупный игрок на рынке. Примечательно, что другие термины, обозначаемые названиями животных в английском языке, в китайский, в отличие от русского, переняты не были.

В силу ряда особенностей китайского языка, фонетические заимствования по количеству уступают семантическим. Из отобранных нами лексических единиц лишь 2 мы классифицировали как фонетические заимствования. Это такие слова, как 哈希 hāxī ‘hash’ ‘хэш’, 比特 bǐtè ‘bite’ ‘бит’. С этими же корнями имеются и полукальки: 比特币 bǐtèbì ‘bitcoin’ ‘биткоин’, 哈希率 hāxīlǜ ‘hashrate’ ‘хэшрейт’. Здесь мы видим англоязычную часть и китайскую морфему, соответствующую второй части сложного слова.

В кальках зачастую используются уже принятые в китайском языке полусуффиксы, эквивалентные английским суффиксам или же корням. Таковы полусуффиксы 性 (для обозначения характеристик), 化 (для обозначения преобразования), 量 (для обозначения объема): 动性 ‘мобильность’, 供应量 ‘объем предложения’, 中心化 ‘централизация’. Мы выделили также появившийся полусуффикс 圈, иероглиф, изначально означавший ‘круг, кольцо’, но сейчас используемый в качестве обозначения сообщества, группы – как полуаффикс 群: 币圈 ‘сообщество людей, которые занимаются трейдингом криптовалют или выпускают свои валюты’.

В китайском языке термины криптовалюты образуются также путем семантической деривации. Например, 韭菜 – это ‘лук-порей’, или в жаргоне ‘упорный’. В криптовалютной сфере слово приобрело значение ‘новый инвестор, который вышел на рынок, но из-за того, что плохо разбирается в механизмах, терпит потери, уходит с рынка, но затем снова возвращается’.

Т. Логвинюк

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАИМЕНОВАНИЙ ЖИЛИЩА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Материалом данного исследования послужили наименования жилища, отобранные из Большого толкового словаря русского языка С. А. Кузнецова. Корпус анализируемых составили 80 ЛЕ, распределенных по 3 тематическим

группам: 1) наименования жилища человека (*жилье, дом, лачуга, особняк* и др.); 2) наименования жилища животных (*берлога, нора, конура, муравейник, конюшня* и др.); 3) наименования частей жилища (*балкон, дверь, кров, лестница, окно* и др.). Цель исследования – установить, какие наименования жилища и его частей развивают свой семантический потенциал и формируют вторичные значения в русском языке. Анализ фактического материала показал следующее.

57,5 % наименований жилища и его частей являются многозначными, 42,5 % рассматриваемых лексем имеют только одно значение. Наибольшую семантическую активность проявляют наименования жилища животных (9 из 11 наименований этой группы имеют 2 и более ЛСВ), затем в количественном отношении следуют наименования частей жилища. В меньшей степени развивают вторичные значения наименования жилища человека.

Выделенные полисеманты имеют разный семантический объем: 65,22 % рассматриваемых наименований жилища имеют 2 значения (*логовище, квартира* и др.); 21,74 % слов – 3 значения (*жилье, замок, кровля* и др.); 13,04 % наименований образуют от 5 (*дом, окно* и др.) до 9 (*гнездо*) значений.

В процессе вторичной номинации на базе наименований жилища наблюдаются различные типы изменений первичного значения слова: расширение значения (*шале* ‘всякий загородный домик, дача, построенные в подражание швейцарскому’, метафорический перенос (*конура* ‘тесное, темное, грязное помещение, жилище’), метонимический перенос (*дом* ‘семья, люди, живущие вместе одним хозяйством’), синекдоха (*порог* ‘родной дом’). Наиболее частотным среди типов изменения лексического значения в анализируемом языковом материале является метафорический перенос.

На степень семантической активности слова влияют несколько факторов, в том числе частотность его употребления. Проведенное исследование показало, что многозначность чаще развивается у лексем с высокой частотностью (ср. *дом* (5 ЛСВ) – 29469 документов в НКРЯ и *яранга* (1 ЛСВ) – 36 документов).

Среди многозначных наименований жилища 24 ЛЕ (52 %) являются в русском языке заимствованиями, 22 ЛЕ (48 %) – исконными, следовательно, происхождение слова не является решающим фактором, влияющим на степень семантической активности лексической единицы.

К. Лошко

ОТЦЫ И ИМПЕРАТИВЫ (на материале английского языка)

Долгое время считалось, что отцы не умеют подстраивать свою речь под детей, а речь, обращенная к ребенку, исследовалась на материале высказы-

ваний матерей. Но когда ученые заинтересовались отцовской речью, выяснилось, что отцы общаются с детьми особым образом, и по ряду параметров их лингвистическая продукция отличается от материнской.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выяснить, насколько императивна речь отцов (какова доля форм повелительного наклонения от общего количества глаголов). Для этого мы проанализировали 20 записей в среднем по 30 минут, которые находятся в корпусе CHILDES (childes.talkbank.org): изучались записи подкаталога Gleason (блок Father). Участники коммуникативного акта, ребенок от двух до четырех лет и отец находятся в игровой комнате, в их распоряжении есть книга из картинок, машина и игрушечный набор из кассы, монет и товаров.

Материал исследования был ограничен морфологическими императивами как грамматикализированным способом выражения директивной семантики; директивные речевые акты с другим грамматическим оформлением не рассматривались. Императивами считались формы 2-го лица (например, *wait a minute*) и формы совместного действия с *let's* (*let's put this stuff back*). Всего было проанализировано 1 158 императивных форм.

В ходе анализа мы выяснили, что доля императивов в речи отцов составляет 13 % от общего количества императивных форм. Почти 25 % императивов составили формы совместного действия с *let's*. Это указывает на то, что отцы проявляют интерес к тому, чтобы выполнить какое-то действие вместе с ребенком. Самой популярной формой с *let's* оказалось *let's see* (50 % от всех форм совместного действия). Интересно также и то, что в речи отцов мало императивов с отрицанием: 2,2 % от всего количества императивов.

Можно предположить, что частотность императивов зависит от коммуникативной ситуации. Так, на совместный сбор и разбор машины пришлось больше всего императивных форм, большинство из которых составили глаголы *to take*, *put* и *let* (*put the jack in the front*, *let's take the bumper off*), в других ситуациях доля императивов ниже.

Одной из наших исследовательских задач было изучение частотности лексем, используемых в форме императива. Самым популярным глаголом оказался глагол *to look* (28 вхождений, 2,4 % от императивов), который отцы произносили преимущественно во время сочинения рассказа по картинкам. Это обусловлено тем, что дети в раннем возрасте не могут долго концентрироваться, а с помощью этого глагола отцы побуждали обратить внимание на действие в книге. Несмотря на свою популярность в повседневном общении, *to give*, *get*, и *make* оказались внизу списка с 2 вхождениями (0,2 %). Популярными формами в речи отцов оказались подбадривающие *go ahead*, *go on* (7 вхождений, 0,6 %). По частоте с ним сопоставимы *to turn* и *take*. Глагол *to let* (*lemme*) отцами использовался тоже довольно часто – почти 1 % от императивов (12 вхождений).

ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЕ

Реклама использует огромный спектр средств выразительности всех языковых уровней, в том числе морфологического уровня. Глагол – самая сложная и самая яркая грамматическая категория русского языка. Материалом нашего исследования послужили рекламные ролики, демонстрирующиеся на телеканале «ОНТ» (дата трансляции – 24.02.2019), откуда посредством сплошной выборки нами были отобраны все рекламные слоганы, в которых отмечены факты употребления глагольных форм. Одной из значимых характеристик рекламного текста выступает именно специфическое употребление глагольных форм, их частотность, что значительно усиливает текстовую динамику, акцентирует обращенность к субъекту. Из 50 рекламных слоганов 23 единицы вообще не используют глагольных форм, в остальных слоганах встретилось 18 бесприставочных глаголов и 11 приставочных глаголов.

Из 27 глаголов, которые встретились в исследуемом частном сегменте телевизионного рекламного дискурса, 17 глаголов употреблены в форме повелительного наклонения, 8 из них – приставочные. Приставочные глаголы в форме повелительного наклонения обладают очень высоким потенциалом воздействия на адресата, так как подобные глаголы способствуют реализации основной цели рекламного текста – воздействовать на адресата с целью побудить к приобретению товара или услуги.

Приставка *по-* встретилась в текстах 3 раза: *Jacobs. Познайте аромагию Jacobs!*; *Позаботьтесь о правильном развитии малыша!*; *Электосила. Выбирай и покупай!* Данная приставка реализует 2 типа значений – значение совершенного вида («доведение действия до результата») и пространственное, или специально-результативное. 2 раза реализована приставка *у-* в составе глагольных форм: *МЕЗИМ. Эффективно улучшает пищеварение*; *АСТИМЕЛ. Кто-то сильный, а ты нет? Укрепляй иммунитет!* Данная приставка имеет значение усиления качества действия: в первом случае делает нечто более качественным, а во втором случае – более крепким. Приставка *о-* употребляется 1 раз: *Освежите вашу спальню!* (*освежить*, т.е. вернуть в прежнее, первоначальное состояние). Используются также единичные приставки *про-* (*WELLA. Искусство пробуждать красоту волос!*), *под-* (*Подберите для любимых SamsungGalaxy A8!*), *пере-* (*JOOM. Не переплачивай за то, что можно купить дешевле. Скачай JOOM:* данная приставка, как правило, реализует значение излишества, превышения нормы в каком-нибудь действии), *вы-* (*Электосила. Выбирай и покупай!*).

Глагол обладает высоким прагматическим потенциалом в рекламном тексте. Приставочные глаголы в повелительном наклонении усиливают перлокутивный эффект, оказываемый на адресата.

Е. Мозова, В. Скоробогатый

КОМПЛИМЕНТАРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ В МУЖСКОМ ИСПОЛНЕНИИ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В центре нашего внимания – комплиментарный комментарий в социальных сетях. Материалом нашего исследования послужили свыше 10000 комментариев авторов-мужчин, размещенных в Интернете, 50 % из которых были отобраны посредством сплошной выборки с сайтов знакомств, и 50 % – из социальных сетей Одноклассники и Instagram. Стоит отметить, что на сайтах знакомств комментарии-комплименты составляют 80 % от общего числа комментариев, а в социальных сетях лишь 50 %.

Мы выделяем 2 типа комплиментов: 1) стереотипные комплименты-клише (80 % от всего объема комплиментов): *очень милая; красивая!!!; секси; милашка* и др. Также к этому типу мы относим комментарии, в составе которых находятся лишь смайлы или стикеры. Они составляют 50 % от обычных комплиментов; 2) креативные комплименты-комментарии: *Вы прекрасны как роза, нежны, как лепесток, вы – алмаз души)))*; *Нет слов... царица; роза вянет от мороза, Ваша прелесть никогда*. Такие комплименты составляют 20 % от общего числа комплиментов.

Стоит отметить, что далеко не все креативные комплименты-комментарии можно считать прагматически удачными. Из более чем 800 подобных необычных комплиментов на сайтах знакомств лишь несколько десятков (32 единицы, или 4 %) не содержали грамматических ошибок, были структурно верными и выражали именно комплиментарный смысл. Однако в социальных сетях картина иная: из 2500 необычных комплиментов большую часть (1375 единиц, т.е. 55 %) можно назвать прагматически успешными: *Н, тебе очень идет этот образ!; Очень красивая!; Вау! Больше ничего не стоит и говорить!; Какая ты замечательная... Настоящая... Очень тебя уважаю!*

В социальных сетях и на сайтах знакомств различно представлены смайлы: 90 % комплиментов-комментариев на сайтах знакомств не содержат никаких смайлов, что резко отличает их от социальных сетей, где почти в каждом комментарии (~80 %) содержится хотя бы один смайл. Однако довольно распространено использование стикеров в качестве отдельных сообщений как на сайтах знакомств, так и в социальных сетях.

Отметим использование отдельных частотных слов / выражений / сравнительных конструкций и т.д., которые функционируют уже не один десяток лет и стали довольно привычными: *красивая; милая, прекрасна как Афродита!; Глаза – океаны!; Ее губы как лепестки алых роз!*

На наш взгляд, создание комплиментов – подлинное искусство. Социальные сети и сайты знакомств притягивают скорее ремесленников, которые, как правило, уверены в том, что являются мастерами слова, способными на выдумку поистине уникальных комплиментов. В любом деле следует соблюдать меру, в том числе и в комплиментарном, иначе вы рискуете даже самый изящный комплимент превратить в банальную лесть.

**СТРУКТУРА КОНТАМИНАНТОВ
В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что на структуру контаминантов влияют такие факторы, как намеренность или случайность их образования, а также тот факт, является язык родным или иностранным. Мы сопоставили спонтанные и намеренные контаминанты, образованные носителями английского языка (L1) в естественных условиях общения, и намеренные контаминанты, сконструированные русскоговорящими в условиях эксперимента (L2). Эксперимент максимально воспроизводит условия образования намеренных контаминантов, поэтому ожидается, что экспериментальные и естественные контаминанты не будут существенно различаться. Материалом для изучения намеренных контаминантов послужили 540 единиц из «The Rice University Neologisms Database» и из выборки Н. Беляевой, контаминантов-оговорок – 101 единица, найденная в «Fromkin's Speech Error Database». Кроме того, мы воспроизвели с русскоязычными испытуемыми эксперимент, проведенный И. Плаг и С. Арндт-Лаппе с носителями английского языка. В результате был установлен ряд структурных различий в приведенных группах контаминантов.

Длины основ. Намеренно образованные контаминанты (L1) обычно равны по длине более протяженной основе, но могут и превышать ее длину (12,7 %). В оговорках (L1) основы равны по длине друг другу и контаминанту. В эксперименте (L2) испытуемые гораздо чаще превышали длину более протяженной основы (в 31,2 % случаев).

Акцентно-слоговая структура. Оказалось, что намеренно образованные контаминанты (L1) чаще всего сохраняют акцентно-слоговую структуру более протяженной основы (56,7 %) или теряют сходство с основами (26,6 %), а при частичном сохранении структуры они обычно перенимают ударение основы-2. Оговорки (L1) наиболее точно сохраняют структуру производящих основ (95 %). Испытуемые (L2) часто образовывали контаминанты со структурой, отличной от производящих основ (55,1 %). При сохранении частичного сходства с производящими основами нередко перенималось ударение основы-2 (9,6 % против 7,8 %) и чаще, чем у носителей, – первичное ударение основы-1 (4,1 % против 2,8 %).

Усечение и наложение. Мы установили, что для оговорок (L1) в большей степени характерно усечение основ (66,3 %), чем усечение в сочетании с наложением (33,7 %). В намеренно образованных контаминантах (L1) соотношение обратное: усечение в сочетании с наложением (59,1 %) преобладает над усечением (39,8 %). В эксперименте (L2) показатель усечения выше, чем в остальных группах (68,6 %). Усечение в сочетании с наложением для испытуемых оказалось менее характерным (27,8 %).

Выводы. Намеренность или спонтанность образования контаминантов, а также использование родного или иностранного языкового кода сказываются на структуре контаминантов. Намеренно образованные контаминанты (L1) проявляют наибольшую структурную вариативность, отличаются по структуре от производящих основ, а оговорки (L1) структурно похожи на производящие основы. Участники эксперимента (L2) не пытаются строго воспроизвести длину и структуру производящих основ, предпочитают усечение, в то время как носитель комбинирует наложение и усечение.

II. Навіцкі

МОЎНАЯ ГУЛЬНЯ ЯК ІМАВЕРНЫ VS. АСНОЎНЫ МЕХАНІЗМ РЭАЛІЗАЦЫІ ІНТЭНЦЫІ МАЎЛЕНЧАГА АКТА

Кожны раз, распачынаючы гаворку, мы нават і не задумваемся пра тое, што гаворым мы не каб сказаць, а каб быць пачутымі. Мы жадаем нешта паведаміць такім чынам, каб нас зразумелі. Мы пачынаем маляваць «стратэгію», дзякуючы якой з'яўляецца больш адсоткаў таго, што дасягнецца паразуменне. Улічваючы такія фактары, як сацыяльнае становішча нашага суразмоўніка (пол, узрост, сацыяльны статус, род дзейнасці, узровень адукацыі), сітуацыя маўлення (наяўнасць часу, культурныя абставіны), узровень валодання мовай дваіх суразмоўнікаў і г.д., кожны з нас незнарок пачынае «падбіраць» лепш падыходзячыя словы, інтанацыю, месцы для лагічных паўз і г.д.

Усё гэта можа паходзіць на сапраўдную гульню, дзе ўмовы маўлення – тое, што мы ведаем пра каманду саперніка, а сродкі маўлення – нашы гульцы, якімі нам трэба кіраваць так, каб перамагчы. Пад перамогай мы разумеем дасягненне ўзаемапаразумення.

Возьмем кароткі сказ: «А». Канешне, адразу кідаецца ў вочы тое, што сказ складаецца толькі з адной літары. Прыкметна і тое, што зараз гэта літара можа выконваць ролю больш чым адной часціны мовы. Напрыклад, мы нешта доўга тлумачылі суразмоўніку, пасля чаго ён радасна ўскрыкнуў, выказваючы паразуменне. Значыць, можна сказаць, што ў гэтым выпадку літара выконвае ролю дзеяслова «зразумеў/ла». А як жа відавочная роля гэтай літары-слова? Канешне, мы можам гаварыць пра тое, што гэта з легкасцю можа быць выклічнік, што ў сваю чаргу значна пашырае кола магчымых варыянтаў інтэрпрэтацыі такога сказа. Ён можа значыць як здзіўленне, так і спалох, і выкрык болю, яшчэ шмат чаго. А можа, гэта нехта ўдзельнічае ў віктарыне і называе варыянт, які ліча правільным. Тады ці будзе правільным, калі мы назавем гэтае слова назоўнікам ў дадзеным выпадку? Мабыць, хтосьці проста падпісаў нейкую паперу сваім ініцыялам?

Калі працягнуць разглядаць такія прыклады, відавочным стане той факт, што інтэнцыя моўнага акту будзе бачна лепш у тых выпадках, калі ёсць магчымасць паразмаўляць наконт гэтага з аўтарам выказвання ці тэксту,

у ідэале мы самі з'яўляліся ўдзельнікамі дадзенага моўнага акта. З дапамогай усіх фактараў, якія нам ў такіх выпадках вядомы, мы можам звесці колькасць варыянтаў інтэнцыі да мінімума, калі не да аднаго. Канешне, адразу зразумела, што ў вуснага маўлення больш шансаў на тое, каб інтэнцыя не згубілася і была рэалізавана так, як задумаў аўтар. Калі мы гаворым пра пісьмовыя размовы, нас пачынаюць блытаць такія фактары, як адлегласць суразмоўцы ў прасторы і часе, што ў сваю чаргу робіць механізм рэалізацыі больш складаным і шматбаковым.

На наш погляд, моўная гульня з'яўляецца асноўным механізмам рэалізацыі інтэнцыі менавіта ў пісьмовых тэкстах, а вось ў выпадку вуснага маўлення яна хутчэй за ўсе выступае ў ролі імавернага, дадатковага механізму.

3. Нечуйвигер

YOU'RE MY ...: О СОЗДАНИИ ОБРАЗА ЛЮБИМОГО/ЛЮБИМОЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Песенный дискурс – это сложное единство музыкального и языкового компонентов, в котором совокупность текстов характеризуется специфическими тематическими, лексическими, грамматическими, синтаксическими особенностями. Однако необходимо признать определенную трудность исследования текстов подобного типа, заключающуюся в том, что они представляют собой единство музыкального и вербального компонентов, что, по своей сути, и отличает тексты песенного дискурса от традиционных текстов.

Понятие тождества давно и прочно вошло в язык. Мы соотносим его как с фактами окружающего мира, так и с языковыми явлениями. Тождественными признаются равные, одинаковые предметы, признаки, действия, обстоятельства. Вывод об их одинаковости является результатом необходимой умозаключительной процедуры в процессе оценки ситуаций действительности, познания мира, ориентации человека в нем.

Задача нашего исследования – выявление в текстах песен контекстов, в которых реализуется конструкция *You're my...*; репрезентирующая образ любимого/любимой в англоязычном песенном дискурсе, а также установление семантических возможностей заполнения позиции предиката в заданной конструкции.

Материалом исследования послужили тексты 100 песен, размещенные на интернет-портале <https://www.amalgama-lab.com/>, откуда посредством сплошной выборки нами были отобраны 27 языковых контекстов, содержащих конструкции *You're my...* и близкие к ним *You're... / Your... is(are)...*

Нами сформирован и проанализирован корпус лексем (конструктов), занимающих позицию предиката в данных конструкциях: *my princess, my crazy, my end, my beginning, my downfall, my muse, my magic, my happiness, my fortune, my only reason, my dream, my a shooting star, my heart, my soul, my*

sunshine, my only hope, my beauty, you're everything I need, you're the only one, you're all I need, you're just too good, you are the love, you're always in my heart, you're more than life etc. Обращает на себя внимание преобладание в ходе создания образа любимого/любимой абстрактных, позитивно заряженных лексем.

Конструкция *You're my...* способна блистательно справляться со своей задачей – создание образа любимого человека: *You're my end and my beginning* (обращает на себя внимание оксюморон – соединение двух противоречащих друг другу слов), *You're my downfall, you're my muse, You are my dream come true; You are my magical, lyrical, beautiful, You are my beautiful, like a dream come alive, incredible; You're my a shooting star, You are my sunshine, my only sunshine* etc. Просматриваются как материальные, так и нематериальные образы, приписываются некие признаки, однако преобладают языковые единицы, наделенные позитивными коннотациями.

Г. Родионов

«ПРАВДА И «ЛОЖЬ» В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ ЯЗЫКА (на материале английского, немецкого языков, иврита и идиша)

Материалом нашего исследования послужили более 300 паремиологических единиц о правде и лжи, отобранных посредством сплошной выборки из авторитетных лексикографических источников, созданных на материале английского, немецкого языков, иврита и идиша.

Концепт «правда» в английском языке представлен многочисленными категориями, среди которых можно выделить «ценность правды». Сюда включались иноязычные эквиваленты русских паремий с лексемами *лучший, лучше* (*A friend's eye is a good mirror – Глаза друга – лучшее зеркало; Face to face, the truth comes out – Лучше горькая правда, чем сладкая ложь*). В ходе исследования немецкоязычных паремиологических единиц выделено большое количество эквивалентов русской пословицы *Шила в мешке не утаишь* (*Es kommt alles an den Tag, was unterm Schnee verborgen lag, Die Wahrheit nimmt kein Blatt vor den Mund, Die Sonne bringt es an den Tag*). Большой интерес для нас представляли отобранные паремии, репрезентирующие концепт «правда» на языках иврит и идиш: несмотря на различие в происхождении языков, в выделенных категориях наряду с различиями было выявлено и несомненное сходство. Например, в еврейских пословицах раскрываются идея исключительного признания абсолютной правды (*Chatzee emet – sheker shalem (иврит) – Половина правды – целая ложь; A halber emes is ha ganzer lign (идиш) – Полуправда – это целая ложь*), а также отношения человека к правде (*Ha'emet k'veda, al ken nos'eha m'ateem (иврит) – Правда – это бремя, которое могут нести лишь немногие; Itleher hot lib de emes, ober nit itleher sogt im (идиш) – Каждый любит правду, но не каждый говорит ее*).

В паремиологическом фонде четырех исследуемых языков также широко представлен концепт «ложь». Наибольшее количество английских паремий являются эквивалентами русской пословицы «Один раз солгал – век лживым будешь» (*Those who live on lies choke on truth; He that will steal an egg, will steal an ox; He that deceives is ever suspected*). В немецком языке раскрывается отрицательный образ лжи и ее негативное влияние на человека (*Betrug ist selten klug – Лживое дело хило; Betrug und List haben kurzen Flügel – У лжи короткие ноги; Lügen zerschmelzen wie Schnee – Ложь тает словно снег*). В паремиологических единицах языка иврит поднимаются темы необходимости избегания лжи (*Mid'var sheker tirchak – Остерегайся лжи!*), а также лжи как следствия отсутствия доверия к человеку (*Cach onsho shel bada'ee: afeelu amar etet, ain shom'een lo – Ложь наказывается тем, что человеку уже не верят, даже когда он говорит правду*). Вместе с тем в языке идиш встречаются паремии, в которых необходимость лжи объясняется влиянием жизненных обстоятельств (*Lign tor men nit sogn, ober de memes darf men nit sogn – Врать не надо, но и правду говорить не следует; A guter lign is oich amol vert gelt – Хорошее вранье тоже иногда дорогого стоит*).

В ходе проведенного исследования были выявлены индивидуальные особенности языковой картины мира, конструируемой в паремиях исследуемых языков, а также обнаружены сходства и различия исследуемых лингвокультур.

И. Рудько

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Знаменитый лингвист XX века М. Льюис считал, что в процессе овладения иностранным языком, в частности английским, наибольшую роль следует уделять лексико-семантической системе изучаемого языка, так как «большое внимание изучению грамматических форм не приводит к эффективному общению». Лексическое значение (далее – ЛЗ) слова называет явления и предметы действительности, которым в нашем сознании соответствуют определенные понятия (e.g. *оранжевый* – ‘средний цвет между желтым и красным, цвет апельсина’).

Современный метод обучения иностранному языку (L2 – language 2) не предусматривает использования родного языка (L1), который зачастую оказывается бесполезным из-за отсутствия в нем реалий, которые существуют в L2; теперь преподавателю отводится роль не просто отправителя, а «проводника» знаний. Его/ее задача – помочь студенту максимально точно понять ЛЗ слова, для чего существуют определенные приемы.

Для полного представления ЛЗ слова необходимо провести компонентный анализ отдельно взятой лексической единицы. Семантические компо-

ненты – элементарные единицы смысла, на которые может быть расчленено значение слова. Так, мы выделяем архисемы – семы, свойственные целым группам (e.g. *colour* – архисема для *blue, green, red*); дифференцирующие семы – семы, которые отличают значение нужного слова от другого, семантически близкого к нему (e.g. *to whisper* ‘говорить тихо’ ≠ *to shout* ‘говорить громко’); потенциальные семы – семы, которые возникают на основе ассоциаций и позволяют охарактеризовать предмет с большей полнотой (e.g. ‘high’ для ЛЗ *skyscraper*).

Однако в учебной коммуникации преподавателю нельзя предоставлять ЛЗ слова изолированно. Поэтому следующим этапом при определении компонентного состава значения является исследование сочетаемости данной лексемы с другими (способности слов соединяться) на основе предметно-смысловых связей, грамматических свойств, семантических особенностей. Например, возможны сочетания *heavy rain, heavy smoker*, однако нельзя сказать *heavy exercise* (правильно – *difficult exercise*), в то время как сочетания *difficult rain* и *difficult smoker* будут иметь нежелательный подтекст.

Пренебрежение одним из данных критериев ведет к речевым ошибкам. Если говорящему ЛЗ слова известно плохо, то вероятно возникновение неточности в употреблении, а неправильно выбранное слово может исказить смысл сообщения вплоть до произвольной подмены понятий.

Д. Сай

**АВТОРКИ И АВТОРЫ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФЕМИНИТИВОВ
В РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ
(на материале журнала CityDog.by)**

Общество было поставлено в тупик, когда женщины начали активно бороться за свои права. Пик борьбы приходится на 60-е – 80-е годы прошлого столетия: именно тогда «слабый пол» начал войну с патриархатом, добиваясь равных возможностей и прав. Сейчас никого не удивит тот факт, что женщина может работать и учиться по собственному желанию. Так как женщины только недавно получили доступ к образованию и оплачиваемой работе, то еще не успела сформироваться женская профессиональная культура. Одной из ее составляющих являются феминитивы – слова женского рода, обозначающие представительниц женского пола по профессии, социальной принадлежности, месту жительства и т.п.

В нашем исследовании мы проанализировали частотность феминитивов и динамику их использования с 2015 г. по 2018 г. на материале белорусского интернет-журнала CityDog.by (рассматривалась еженедельная рубрика «Уличная мода»).

Анализ показал последовательное увеличение удельного веса феминитивов за непродолжительный период времени – с 2015 г. по 2018 г.

Если в 2015 году феминитивы были употреблены в 39,3 % случаев от общего количества слов, называющих женщин, то в 2018 г. исследуемые лингвистические факты составили 62,5 % выборки.

Рассмотрим подробнее языковые единицы, представленные в нашей картотеке. В 2015 г. феминитивы использовались достаточно ограниченно, в основном употреблялись такие распространенные варианты, как, например, *журналистка, исследовательница, официантка*. В 2016 г. появилось больше вариантов женского рода, называющих профессии. Впервые в выборку попали феминитивы *дизайнерка, иллюстраторка, фармацевтка* и др. В 2017 г. многие феминитивы начинают использоваться более активно по сравнению с предыдущим годом. Уже можно увидеть слова *администраторка, визажистка, флористка, координаторка, инженерка, менеджерка*. В 2018 г. предпочтение отдается именно словам женского рода. Кроме того, в рубрике появились слова с менее частотным суффиксом *-ин-*: *психологиня, косметологиня*.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что феминитивы в последние годы стали использоваться намного чаще (во всяком случае в интернет-издании CityDog.by). Более широкое употребление феминитивов в повседневной жизни ведет к тому, что они становятся более нейтральными. Использование феминитивов преследует целью уравнивать женщин-работниц и мужчин-работников в их правах.

Д. Сергей

ФЕМИНИТИВЫ В ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ И КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ БЕЛАРУСИ И ПОЛЬШИ

Материалом нашего исследования послужили текстовые документы 2 белорусских электронных СМИ – «СБ. Беларусь сегодня» (русскоязычное издание), «Свабода Premium» (белорусскоязычное издание) – и 1 польского – «Rzeczpospolita» (польскоязычное издание) – общим количеством около 11 тыс. слов из каждого издания.

В ходе исследования выяснилось, что для образования феминитивов в русском, белорусском и польском языках используются схожие аффиксы: *-к (premierka); -ниц (ученица); -ын/ин (гаспадыня)*. Помимо этого, в русскоязычном издании встречаются аффиксы *-есс* и *-ис (актриса, поэтесса)*; в белорусскоязычном издании встречаются аффиксы *-чыц* и *-ыц (імператрыца, выкладчыца)*; в польском издании встречается аффикс *-ow (szefowa)*.

По количеству и разнообразию феминитивов лидирует белорусское издание, в котором содержится 23 феминитива. На втором месте – издание на русском языке, в котором встретилось 20 феминитивов. В польском издании количество феминитивов оказалось минимальным – 11 единиц.

Исследование частотности феминитивов *авторка*, *поэтка*, *блогерка* и *режиссерка* в национальных корпусах данных языков показало, что феминитивы *поэтка* и *режиссерка* редко встречаются в корпусе русского языка, а в польском и белорусском корпусах – достаточно распространены. Феминитивы *авторка* и *блогерка* отсутствуют в корпусе русского языка; однако стоит отметить, что в блогосфере данные феминитивы встречаются все чаще: *Екатерина Карелова* – *блогерка*, *веганка* и *феминистка*. В корпусе белорусского языка заданные феминитивы присутствуют. В корпусе польского языка они еще более распространены.

Таким образом, основываясь на данных текстов СМИ, мы приходим к выводу, что в польских СМИ количество феминитивов минимально. Куда лучше обстоит дело в изданиях на белорусском языке. Издания на русском языке не лишены феминитивов (*революционерка*, *поэтесса*, *ученица*), но ничего нового, «свежего» пока не обнаружилось.

По данным национальных корпусов заданных языков, картина складывается иная. Польский язык – более зрелый язык в гендерном отношении: на сегодняшний день в Европе идею гендерно-лингвистического равенства сменяет идея гендерной нейтральности, вследствие чего в польских СМИ 2019 года феминитивов не так много, в то время как тексты корпусов прошлых лет и интернет-пространство изобилуют феминитивами. Русский язык – андроцентричный, т.е мужской по сути. В текстах на русском языке с феминитивами по-прежнему сложно, язык не успевает за изменениями в обществе; однако стоит отметить, что язык блогосферы все же постепенно обрастает феминитивами. В современном белорусском языке феминитивы ведут себя все более экспансивно, что отражается в текстах белорусскоязычных СМИ.

А. Синявская

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ НОМИНАЦИЙ ОДЕЖДЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеологическая картина мира ярко отражает национальное своеобразие культуры и языка, так как именно во фразеологических единицах чаще всего содержатся компоненты, передающие информацию о национально-специфическом своеобразии восприятия действительности.

Материалом нашего исследования послужили 39 фразеологических единиц (ФЕ) семантического поля «Одежда», извлеченные посредством сплошной выборки из авторитетного специального словаря Oxford Dictionary of English Idioms.

По нашим данным, 17 % ФЕ включают компонент *hat*, которому присущи магические свойства: *pull one out of the hat*, *pick something out of a hat*, *keep something under your hat*, *take your hat off*. В то же время *hat* используется для характеристики чего-то нового, страшного: *throw your hat in (or into) the*

ring, be all hat and no cattle, black hat (or white hat). ФЕ с компонентом *cap* (5 % от общего числа ФЕ) являются одной из наименьших групп: *cap in hand, set your cap at*.

Довольно многочисленной является группа с компонентом *shoe* (12,8 %). В одних устойчивых единицах компонент показывает на нечто совершенно непохожее, новое, загадочное: *another pair of shoes, be in another person's shoes, where the shoe pinches, wait for the other shoe to drop*, в других – указывает на некие заметные признаки: *if the shoe fits, wear it*. Синонимичным компонентом является *boots* (7,7 %), который обладает скорее отрицательной коннотацией: *the boot is on the other foot, die with your boots on, get the boot*.

Большинство ФЕ с компонентом *pants* (10 %) относятся к разговорному стилю или жаргону: *beat the pants off, by the seat of your pants, scare (or bore etc.) the pants off someone, wearing (or in) short pants*. Компонент *trousers* (2,5 %), наоборот, означает господство – *wear the trousers*.

ФЕ с компонентом *shirt* также достаточно частотны среди фразеологизмов современного английского языка (10 %). Данный компонент, с одной стороны, указывает на спокойствие: *keep your shirt on, put your shirt on*, с другой – связан с потерей чего-либо: *lose your, the shirt off your back*.

Довольно многочисленны ФЕ с компонентом *sleeve* (10 %). Можно предположить, что он несет игривые коннотации: *have an ace up your sleeve, laugh up your sleeve, up your sleeve, wear your heart on your sleeve*.

ФЕ с компонентом *belt* также составляют 10 % от общего числа: *below the belt, belt and braces, tighten your belt, under your belt*. Большинство ФЕ с компонентом *pocket* (их доля – те же 10 %) связаны с деньгами: *have deep pockets, in someone's pocket, out of pocket, pay out of pocket*. Компонент *glove* встречается только в 2 случаях (5 %): *fit like a glove, the gloves are off*.

Итак, наиболее востребованными в английской лингвокультуре оказались ФЕ с компонентами *hat, shoe*, наименее – с компонентами *trousers, cap* и *glove*.

Е. Слепнёва

СОВРЕМЕННЫЙ МОТИВАЦИОННЫЙ ДИСКУРС: ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ АВТОРА

В настоящее время одной из наиболее распространенных форм научно-популярного дискурса является коучинг. Он существует в письменной и устной формах и порождает различные типы текста: литература для тренингов и семинаров, консультаций, мотивационные речи и видео. Одна из главных задач адресанта – передача эмоционального настроения адресату или адресатам.

Цель исследования – выявление средств эмоционального воздействия автора на адресата, выявление роли эмотивной компетенции адресанта.

В ходе анализа были исследованы русскоязычные ролики коучера, пользующиеся большой популярностью на YouTube (10,582,942 просмотров).

Нами выявлены фонетические, лексические, морфологические, синтаксические и стилистические средства эмоционального воздействия.

Лексический фон мотивационного дискурса создает эмоционально-оценочная лексика (62 контекста), отмечены диминутивы, единицы разговорной, бранной лексики. Вопреки нашим ожиданиям, не задействованы, сленгизмы, поэтизмы, окказионализмы.

Мотивационный дискурс характеризует особая фонетика, в частности, просодия, резко отличающаяся от литературной. Тон коучера перманентно падает и повышается, динамичны громкость, темп, что способствует эмоциональности текста и контрастирует с монотонностью интонационного рисунка русской литературной речи. Аффектация, а также аллитерации, ассонансы создают эмоциональную заряженность дискурса: *В этом мире нет ничего более могущественного, чем передом сознания.*

Мотивационный дискурс стилистически многообразен: коучер прибегает к гиперболизации (34 контекста), генерализации (6 контекстов), градации (1 контекст), использует рефрен (9 контекстов), прибегает к аллюзиям (2 случая). Отметим активное использование метафор (34 контекста): *Прикосновения к состоянию, когда ты прорываешься сквозь вязкость быта и хоть краем глаза, но ты видишь истинного себя, когда ты с головой погружаешься в болото своих страхов и ввязываешься с ними в бой, чтобы продолжать движение.*

Морфология весьма специфична. Обилие местоимений (193 вхождения) в сочетании с личными формами глаголов (71 вхождение) подчеркивает лично-ориентированный подход автора: *Если ты чего-то хочешь от жизни, если хочешь изменить себя, если хочешь заполучить что-то, дотянуться до каких-то вершин...* Особую роль играют частицы.

Мы выделяем следующие синтаксические средства: 1) эмотивно-побудительные высказывания: *Хватит уже прожигать жизнь* и др. (17 единиц); 2) эмотивно-вопросительные косвенные высказывания: *Зачем они взбираются на эти вершины гор?* (9 единиц); 3) эмотивно-оценочные высказывания: *Да, это невероятно сложно. Но оно того стоит!* (3 единицы). Кроме того, в тексте использовался синтаксический параллелизм (3 контекста).

Коучинг сегодня стремительно набирает популярность в интернет-пространстве. Однако за высокой эмоциональной заразительностью текстов часто трудно распознать их истинный посыл, что повышает уязвимость адресатов перед идеями коучеров.

В. Шаченок

КОНЦЕПТ «НОМЕ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ СЛЕНГА

Данная работа посвящена изучению концепта «home / дом» в представлении носителей английского сленга. Ученые считают, что «home» относится к важнейшим культурным концептам, что обуславливает актуальность нашей работы.

Научная новизна работы заключается в выборе объекта изучения – определений из онлайн-словаря сленга «Urban dictionary». Этот словарь наилучшим образом подходит для использования в качестве источника материала при исследовании концепта «home», потому что составляется самими пользователями – носителями английского сленга.

В словаре Urban dictionary на дату 20.02.2019 на сайте было представлено 62 определения этого слова, но автором был проведен анализ только 23 определений (24 ЛСВ), в которых есть маркеры, указывающие на место (place, where, wherever, somewhere, zone): *A place a family would stay for cover; where you live; home is wherever i'm with you; Home is somewhere where you can be you; A home is a judgment free zone.*

Слово *home* охватывает довольно различные объекты. Например, в определении: «homes are where people live» – это площадь для проживания, дом или квартира. В определении: «The place the World Cup is going» – это страна.

Далее, состав определений также различен, они включают разное число компонентов. Как правило, пользователями выстраиваются небольшие конструкции, состоящие из двух компонентов, один из которых представлен словом *place* или его заменителем, а второй – «действие» или «то, что происходит в данном месте»: *Where I live; Place of residence; Where your wifi connects automatically.*

Но встречаются и более сложные варианты, где компонентов может быть несколько: *The place where you feel most at ease whether your family is there or not.*

Отмечается заметная разница отношения к концепту «home»; чаще всего встречается позитивное отношение: *A home is a judgment free zone, that makes you feel comfortable; were you feel unjudged, loved and safe.* Противоположная ситуация в вариантах: *where dreams go to die; A place where anyone who lives with you can take your stuff then insult you and getting away with it.*

Кроме описанных выше основных компонентов, дефиниция может включать также и какие-либо дополнительные признаки, причем это дополнение может иметь значительные размеры. «A place that you feel comfortable in» – основная часть, «Usually a home has family, friends, and whatever makes that person happy. A house isn't necessarily a home if there are no friends, school, job, etc. that makes the individual happy» – дополнение.

Изучение данного концепта «home» и его структуры дает возможность углубленно познакомиться с языковой картиной мира, групповым и индивидуальным концептуальным мировоззрением и их связью.

В. Шиманец

ДАВАЙ ДРУЖИТЬ ПО-АНГЛИЙСКИ, ИЛИ ЧТО МОЖЕТ РАССКАЗАТЬ О ДРУЖБЕ АНГЛИЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ

Язык способен отражать национально-культурное своеобразие его носителей, ментальность народа. Язык репродуцирует образы национальной кар-

тины мира и воплощает их в знаковые единицы языка. Каждая культура имеет свою языковую систему и соотносится с языком через концепты. Концепты возникают в сознании человека не только на основе словарных значений слов, но и на основе личного и народного культурно-исторического опыта, и чем богаче этот опыт, тем шире границы концепта.

Объект нашего внимания – концепт «дружба» в английской фразеологии. Материалом исследования послужили авторитетные толковый («Cambridge advanced learner's dictionary») и фразеологические словари английского языка («Cambridge international dictionary of idioms» и «Oxford dictionary of idioms»), откуда посредством сплошной выборки были извлечены 73 фразеологические единицы (ФЕ), содержащие данный концепт.

На основе анализа словарных дефиниций ключевых слов *friend* и *friendship*, извлеченных из толковых словарей, нами были выделены 3 семы, конструирующие значение лексемы *дружба* – «близость», «общие интересы» и «помощь», которые репрезентируются в 3 соответствующих группах ФЕ.

Группа ФЕ, обозначающая «близость», является самой обширной (36,5 %), что только подчеркивает важность данной составляющей в понимании концепта. Отметим наличие ФЕ, номинально включающих в себе наименования частей тела, однако репрезентирующих именно «близость»: например, *cheek by jowl, in the bosom of sb, the apple of sb's eye, be joined at the hip*.

Вторая группа ФЕ указывает на сходство взглядов, нужд, ценностей (16 %): *birds of a feather flock together, chew the rag, to be on the same page/wave length, to move in the same circles, to speak the same language*, благодаря чему многое можно узнать о человеке, лишь посмотрев на его друзей.

Третья группа ФЕ акцентирует важность наличия таких качеств, как сочувствие, равнодушие, симпатия, взаимопонимание (12,5 %): *a shoulder to cry on, lend an ear, charity begins at home* и т.д.

Остальные ФЕ, репрезентирующие концепт «дружба», на данном этапе исследования мы относим к четвертой группе (35 %). Здесь в ряде случаев налицо семантический сдвиг в общем значении фразеологизма: такие фразеологизмы, как *a friend in court, to be on good terms with sb, to hit it off, an offer of friendship, offer/extend the hand of friendship* и т.д., придают дружбе деловой характер, грань между партнерством, товариществом, кругом знакомств и дружбой стирается. Все это вынуждает использовать дополнительные атрибутивы для уточнения значения концепта (*close, best, true* и др.).

Таким образом, *дружба* предстает как продолжительное отношение между людьми, доверие, сопереживание, помощь, искренность, любовь. В английской лингвокультуре происходит расширение данного концепта, истинная семантика лексемы *дружба* постепенно размывается.

КАК ДВОРНИК СТАЛ ВАМПИРОМ: ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА

Сегодня нас уже нисколько не удивляет наличие на огромном рынке киноиндустрии большого количества фильмов, произведенных в Китае. Цель данной работы – выявление возможных способов перевода названий китайских фильмов на русский язык, а также частотности использования тех или иных способов перевода. Объектом исследования послужили названия 110 китайских фильмов, отобранных посредством сплошной выборки с сайтов <https://kinoface.net/kitaayskie/> и <https://hdlava.com/film/country/china/>.

На наш взгляд, целесообразно выделять следующие способы перевода названий китайских фильмов: *прямой перевод*, *частичная трансформация*, *полная трансформация*:

1) **Прямой перевод** названия (29,09 % от общего количества названий кинофильмов). При использовании метода прямого перевода русскоязычный эквивалент полностью или практически полностью сохраняет лексический материал оригинального названия (*京城之王* ‘Король Пекина’, *米花之味* ‘Вкус рисового цветка’, *红海行动* ‘Операция в Красном море’, *超级APP* ‘Суперприложение’, *影* ‘Тень’, *失眠* ‘Бессонница’).

2) **Частичная трансформация** названия. Этот способ перевода заключается в частичном изменении лексического материала названия фильма с сохранением общей семантики оригинала. Это значит, что отдельные компоненты лексического значения оригинального названия претерпевают изменения при переводе: замена используется в 18,18 % случаев (*空天猎* ‘Небесный охот-ник’, *未择之路* ‘Другая дорога’, *龙虾刑警* ‘Лобстер-коп’), элиминация – в 15,46 % случаев (*悲伤逆流成河* ‘Река грусти’, *四大天王* ‘Четыре небесных царя’, *铁道飞虎* ‘Железнодорожные тигры’, *我说的都是真的* ‘Я говорю правду’), добавление новых смысловых компонентов происходит (вставка) в 0,91 % случаев (*爆裂无声* ‘Гнев тишины’).

3) **Полная трансформация** названия (36,36 %). Лексические материалы исходного и переводного названий не имеют общих семантических компонентов (*茶的姑妈* ‘Привет, миссис Деньги’, *救僵清道夫* ‘Отдел зачистки вампиров’, *解忧杂货店* ‘Волшебный магазин’, *天气预报* ‘Воздухопокалипсис’, *丢心* ‘Без совести’, *乘风破浪* ‘Ряска’, *仙球大战* ‘Футбольный убийца’, *小裁缝* ‘Бальзак и портниха-китаяночка’).

Метод полной трансформации названия оказался самым популярным при переводе названий китайских фильмов на русский язык. Главным принципом при переводе названий фильмов является, на наш взгляд, «коммерческий»: перед переводчиком стоит задача создания наиболее привлекательного для зрителя, «продаваемого» названия.

К. Ясінская

БЕЛАРУСКІ МОЛАДЗЕВЫ СЛЭНГ

Адной з важных прыкмет актыўнага карыстання той ці іншай мовай з’яўляецца ўзнікненне пэўных лексічных пластоў, якія знаходзяцца па-за межамі літаратурнай мовы. Да іх адносіцца моладзевы слэнг – сацыялект, які ў кожнай мове мае свае асаблівасці фарміравання. Лексічныя адзінкі слэнгу не фіксуюцца лексікаграфічнымі слоўнікамі і ўзнікаюць у працэсе камунікацыі з мэтай надаць эмацыйную ці ацэначную афарбоўку выказванню, разнастаіць вуснае ці пісьмовае маўленне.

Прадметам вывучэння ў дадзенай працы з’яўляецца беларускі моладзевы слэнг, які фарміруецца ва ўмовах беларуска-рускага білінгвізму. Пры гэтым неабходна адзначыць, што дамінуючая роля ў беларускім грамадстве належыць рускай мове. Такім чынам, беларускі слэнг фарміруецца ва ўмовах значнай перавагі рускамоўнага насельніцтва. Тым не менш гэты лексічны пласт беларускай мовы характарызуецца значнай разнастайнасцю ў шляхах фарміравання і адносна актыўным ужываннем сярод беларускай моладзі.

Мэта дадзенай працы – вывучэнне асаблівасцяў ужывання беларускага моладзевага слэнгу ва ўмовах білінгвізму.

На аснове назіранняў за вусным маўленнем беларускамоўнай моладзі, запісамі і каментарамі ў сацыяльных сетках (Facebook, Укантакце), разнастайнымі артыкуламі ў сродках масавай сувязі быў складзены спіс слоў, якія можна аднесці да слэнгізмаў. Усе словы былі падзелены на шэсць груп, у залежнасці ад іх паходжання: 1) уласна-беларускія словы (*вітаначкі, дакалупвацца*); 2) словы, запазычаныя з рускай мовы (*тусоўка, шарыць*); 3) словы апасродаванага запазычання з англійскай мовы праз рускую (*івэнт, чэкаць*); 4) суфіксальныя скарачэнні з рускай мовы (*варык, курсач*); 5) слэнгізмы, калькаваныя з рускай мовы (*задзяўбсці, прышпільны*); 6) словы, запазычаныя з англійскай мовы з беларускім словаўтварэннем (*спікерка*).

Было праведзена анкетаванне сярод моладзі. У анкету былі ўключаны 40 лексічных адзінак, для кожнай з якіх трэба было абраць адзін з трох варыянтаў адказу ў залежнасці ад актыўнасці ўжывання слэнгізму. У выніку анкетавання прайшлі 258 чалавек ва ўзросце ад 15 да 30 гадоў.

Па выніках анкетавання найбольш актыўна ўжывальнымі для беларускай моладзі сталі такія словы, як *чэкаць*, *праспойлерыць*, *шарыць*, *тусоўка*. У сваю чаргу, найменш ужывальнымі сталі словы *атайбавацца*, *гальмар*, *спарыш*, *хвтан*, якія з'яўляюцца словамі беларускага паходжання.

Вывучэнне актыўнасці ўжывання беларускіх слэнгізмаў у залежнасці ад іх паходжання дае магчымасць зрабіць выснову, што ва ўмовах білінгвізму на моладзевы слэнг адной мовы значны ўплыў мае дамінуючая мова. Тым не менш, усё больш узнікае ўласна беларускіх лексічных адзінак, якія, нягледзячы на нізкую актыўнасць ужывання, з'яўляюцца знаёмымі для беларускай моладзі, што дае падставы для больш актыўнага ўжывання ўласна беларускіх слэнгізмаў у будучыні, а таксама сведчыць пра цікавасць моладзі да беларускай мовы.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Алексеева Д.</i> Этические занятия как средство воспитания младших школьников	4
<i>Амельянович В.</i> Роль педагогического артистизма в структуре профессионального мастерства учителя	5
<i>Апатова Е.</i> Профилактика конфликтов между детьми в классном коллективе	6
<i>Бакиш А.</i> Проблемы формирования культуры взаимоотношений учителей и учащихся старшего школьного возраста	7
<i>Батухтина А.</i> Организация социокультурной деятельности старшеклассников как средство их приобщения к здоровому образу жизни	8
<i>Васильчук А.</i> Системы контроля и оценки знаний учащихся за рубежом: современные подходы	9
<i>Галенчик Е.</i> Организация самостоятельной работы старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам	10
<i>Герасимчук М.</i> Технология презентации педагогического опыта в социальных сетях	11
<i>Гладейчук Е.</i> Влияние средств массовой информации на воспитание современных подростков	12
<i>Гришаева Е.</i> Диагностика прокрастинации у подростков и способы ее преодоления	13
<i>Громадская П.</i> К проблеме нравственного воспитания старшеклассников в современных социокультурных условиях	14
<i>Демьянович М.</i> Академическая недобросовестность студентов в высшей школе: причины и следствия	15
<i>Дроздова Д.</i> Преимущества и недостатки современных моделей смешанного обучения школьников	16
<i>Евменчикова Д.</i> Работа классного руководителя по формированию у школьников ценностного отношения к здоровью	17
<i>Жильчик В.</i> Школьные традиции как основа формирования коллектива подростков	18
<i>Жуковская А.</i> Организация конструктивного диалога педагога с родителями школьников	19
<i>Жупинская А.</i> К вопросу об организации самостоятельной работы студентов	20
<i>Зорина А.</i> Причины возникновения компьютерной зависимости у учащихся подросткового возраста	21
<i>Казакова А.</i> Диагностика экологической культуры подростков и способы ее формирования в процессе обучения	22
<i>Калацкая А.</i> Формирование лидерских качеств подростков в воспитательной системе современной школы	23
<i>Квитун А.</i> Взаимозависимость структуры свободного времени и личностного развития старшеклассников	24
<i>Климочкина А.</i> Формирование мотивации достижения успеха у младших школьников в процессе изучения иностранных языков	25

<i>Ковшир Ю.</i> Формирование позитивного имиджа педагога в подростковых классах	26
<i>Лазука А.</i> Взаимодействие педагогов и родителей по преодолению игровой компьютерной зависимости подростков	27
<i>Латышев А.</i> Образовательные веб-квесты как средство развития навыков информационной деятельности старшеклассников	28
<i>Мельничук А.</i> Формирование умений и навыков безопасности жизнедеятельности в младшем школьном возрасте	29
<i>Месячик А.</i> Обучение иностранных студентов в китайских университетах	30
<i>Мойса А.</i> Организация работы с трудными учащимися в условиях школьного коллектива	31
<i>Новик В.</i> Формирование нравственных ценностей в подростковой среде	32
<i>Новик Ю.</i> Развитие эстетических вкусов современных подростков в образовательном процессе	33
<i>Петюшик В.</i> Педагогические условия организации сетевого взаимодействия со старшеклассниками в образовательном процессе	34
<i>Попок Д.</i> Актуальные проблемы эстетического воспитания в начальной школе	35
<i>Рузметова Д.</i> Проектная деятельность как средство активизации познавательных интересов подростков	36
<i>Свидерская П.</i> Педагогические идеи Конфуция	37
<i>Свирид В.</i> Буллинг в средней школе: почему одни подростки травят других и как с этим бороться?	38
<i>Смирнова К.</i> Роль учителя в нравственном воспитании младших школьников в современных социокультурных условиях	39
<i>Сполан Я.</i> Академическая прокрастинация в студенческой среде: кто виноват и что делать?	40
<i>Стахно Ю.</i> Гражданское воспитание старшеклассников во внеклассной работе	41
<i>Хамраева З.</i> Игровые технологии как средство развития познавательных интересов младших школьников	42
<i>Чайкова Д.</i> Пути профилактики духовного сиротства подростков в современной семье	44
<i>Чжоу Д.</i> Воспитание патриотизма у школьников на примере КНР	45
<i>Шпаковская Е.</i> Реализация личностно ориентированного подхода в воспитательной деятельности классного руководителя	46
<i>Шпилевская Я.</i> Влияние средств массовой информации на духовно-нравственное воспитание детей и подростков	47
<i>Шуравлёва И.</i> Профилактика буллинга в школе	48

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Амельянович В.</i> Склонность к прокрастинации у учеников выпускных классов и студентов выпускных курсов	49
<i>Бабарика З.</i> Индивидуальные особенности понимания юмористических фраз	50
<i>Вайдер В.</i> Лексико-грамматическая и смысловая антиципация в процессе восприятия художественного текста	51

<i>Велесюк М.</i> Влияние популярных оценок на субъективное восприятие произведений литературы и искусства	52
<i>Виолентий Д.</i> Социальная перцепция молодых педагогов из разных стран	53
<i>Вольф Е.</i> Роль ключевой информации в понимании иноязычного текста	54
<i>Гирич Е.</i> Представления младших школьников о своих способностях к изучению иностранного языка	55
<i>Желтко М.</i> Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность в продуктивной речевой деятельности студентов.....	56
<i>Кадолка Е.</i> Специфика абстрагирования в процессе использования испанского языка	57
<i>Колонтай М.</i> Динамика реакций на разноязычные речевые стимулы как отражение уровня личностной тревожности	58
<i>Колоскова А.</i> Влияние развития внимания на успеваемость младших школьников	59
<i>Курепина А.</i> Представления о социальных ценностях у старшеклассников.....	60
<i>Маклецова Е.</i> Восприятие символов китайской письменности у не носителей языка	61
<i>Мартинович Т.</i> Стратегии группировки в запоминании иноязычной лексики (на примере испанского языка)	62
<i>Михнюк Ю.</i> Особенности восприятия иноязычного текста, сопровождаемого образной стимуляцией.....	62
<i>Назарова Д.</i> Эмоциональное выгорание в юношеском возрасте	63
<i>Павлова Л.</i> Мнемонические приемы в запоминании иноязычного материала	64
<i>Парагас А.</i> Влияние малой группы на формирование «образа-Я» студента	65
<i>Поляк А.</i> Индивидуальные особенности самостоятельной работы студентов над изучаемым языком.....	66
<i>Почтарева В.</i> Образ будущего в представлениях студентов-выпускников	67
<i>Прокопович А.</i> Восприятие студентами личности говорящего на знакомом и незнакомом иностранном языке	68
<i>Ревтович А.</i> Локус контроля и оценка собственной успешности в усвоении иностранного языка	69
<i>Селезень А.</i> Узнавание вербального материала визуально и на слух.....	70
<i>Симонян А.</i> Влияние музыки на креативность студентов-лингвистов.....	71
<i>Соколова М.</i> Эмоциональный интеллект как фактор адаптации к обучению в лингвистическом университете.....	72
<i>Сыч А.</i> Формирование чувства языка при естественном и искусственном билингвизме	73
<i>Устьянцева Н.</i> Профессиональное самоопределение студентов-первокурсников	74
<i>Филатова И.</i> Психологическая адаптация студентов первого курса к условиям обучения в лингвистическом университете	75
<i>Церах О.</i> Роль визуальных сигналов в процессе восприятия иноязычных устноречевых сообщений.....	76
<i>Чигирь А.</i> Гипотеза лингвистической относительности в представлениях билингвов и полиглотов	77

<i>Шавко В.</i> Сравнение понимания устных речевых и письменных иноязычных сообщений	78
<i>Шелестов В.</i> Динамика образов-представлений при многократном чтении текстов на иностранном языке	79

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Глембоцкая А.</i> Особенности использования платформы iSpring в формировании лексической компетенции учащихся начальных классов.....	81
<i>Голубева Т.</i> Языковая догадка как стратегия формирования рецептивных лексических навыков	82
<i>Горицкая М.</i> Обучение учащихся иноязычной письменной речи на основе коммуникативного подхода.....	83
<i>Добротвор И.</i> О трудностях иноязычного говорения у учащихся второй ступени учреждений общего среднего образования.....	83
<i>Зайцева Е.</i> К проблеме обучения чтению на немецком языке на второй ступени	84
<i>Карпеш А.</i> Формирование информационной готовности учащихся к межкультурному общению на основе культуроведческого подхода	85
<i>Ленская Е.</i> Содержательные компоненты комиксов как смысловая опора в обучении говорению на иностранном языке.....	86
<i>Масловская А.</i> Сравнительная характеристика электронного и традиционного учебных пособий по иностранным языкам	87
<i>Мороз Е., Ченик И. В.</i> Развитие у учащихся умений монологической речи с использованием технологии «симуляция»	88
<i>Напреенко А.</i> Взаимосвязанное обучение чтению и говорению на основе текста	89
<i>Новик Д.</i> Основные характеристики теста для развития умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух.....	90
<i>Рабек М.</i> Развитие межкультурной компетенции учащихся на основе культуроведческого подхода	91
<i>Радецкая Д.</i> Мобильные технологии как средство развития умений диалогического общения	92
<i>Рингайло О.</i> Формирование у учащихся первой ступени речевых грамматических навыков на основе функционального подхода	93
<i>Фролова Д.</i> Использование разговорных текстов для формирования речевого грамматического навыка.....	94
<i>Церешко К.</i> Обучение учащихся второй ступени стратегиям чтения иноязычных текстов	95
<i>Шахлевич А.</i> Формирование у учащихся старших классов социокультурной компетенции в процессе обучения чтению иноязычных текстов	96

СТИЛИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА

<i>Близнец В.</i> Подтвердительный вопрос в жанре немецкого интервью	97
<i>Будкина Е.</i> Лексико-стилистические характеристики англоязычных газетных заголовков	98

<i>Волвенкина М.</i> Репрезентация семейных проблем в рекламной коммуникации Беларуси и США	99
<i>Дайнеко А.</i> Лингвистические характеристики современного рекламного слогана в английском языке	100
<i>Драгин В.</i> Монологическое высказывание в кинодискурсе	101
<i>Зборовская М.</i> Контекстуальные синонимы в творчестве поэтов серебряного века	101
<i>Ковалёва А.</i> Прагматический аспект использования английских фразеологизмов в рекламных текстах	102
<i>Козуля М.</i> Виртуальный постмодернистский роман XXI века	103
<i>Кондрашова Е.</i> Игра слов и ее разновидности (на материале американского киносериала «the Big Bang Theory»)	104
<i>Корнушенко В.</i> Функции речевой игры в текстах цикла А. Сапковского «Сага о ведьмаке»	105
<i>Макеева Д.</i> Метафорическая модель и ее реализация в англоязычном мифологическом тексте на примере младшей Эдды	106
<i>Мискевич А.</i> Формальные показатели предложений с глаголом <i>to fear</i>	107
<i>Мордань Д.</i> Реализация количества в немецких экономических текстах	108
<i>Мороз К.</i> Структурно-семантическая организация текста малой эпической формы	109
<i>Огулик Д.</i> Эмотивно-оценочный компонент художественного текста в современном немецком языке	110
<i>Романчук П.</i> Языковые особенности англоязычного кризисного дискурса	111
<i>Савоцик Д.</i> Стратегии речевого воздействия в научно-публицистическом дискурсе	112
<i>Самохина В.</i> Реализация каузируемой необходимости в немецких экономических текстах	113
<i>Санюк И.</i> Реализация аксиологической модальности в немецкой рекламе продуктов питания	114
<i>Собко А.</i> Предложения с парой глаголов Send-Receive	115
<i>Степченко А.</i> Основные ценностные доминанты, отражающие концепт «дружба» в английских фразеологизмах	116
<i>Счеснович А.</i> Способы актуализации апелляции к традиции в рекламной коммуникации	117
<i>Турова А.</i> Военная метафора в спортивном медиадискурсе Беларуси	118
<i>Хвесечко Ю.</i> Метафорическое представление события «Европейские игры» в медиатексте	119
<i>Хвесечко Ю.</i> Виды дискурсивных маркеров в немецком экономическом тексте ..	120
<i>Христо А.</i> Функционально-семантический потенциал положительно-оценочных высказываний в медийном дискурсе	121
<i>Шипица Д.</i> Тропы в белорусских рекламных текстах	122
<i>Якубецкая Е.</i> Структурно-семантическая специфика рождественских выступлений президента Соединённых Штатов Америки Д. Трампа	123
<i>Яхновец А.</i> Синестезия как средство образности в современном немецком языке	124

Круглый стол
«МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»
Посвящается памяти профессора И. Ф. Комкова

<i>Борейша В.</i> Использование кейс-технологии в обучении учащихся старших классов устной аргументативной речи.....	126
<i>Глыбина А.</i> К вопросу обучения различным видам чтения учащихся учреждений общего среднего образования	127
<i>Гуцул Ю.</i> К вопросу о трудностях ознакомительного чтения на английском языке у учащихся II ступени общего среднего образования	128
<i>Демеш Д.</i> Современные высокотехнологичные способы общения в английском языке	129
<i>Калядка А.</i> Нравственность как категория экономическая	130
<i>Ковалёва А.</i> Разработка комплекса упражнений в развитии умений общения старшеклассников с помощью платформ Learningapps и Branchtrack	131
<i>Козлова А.</i> Влияние личностно-ориентированных технологий на становление субъектности учащихся	132
<i>Кондратович И.</i> Дидактические возможности использования технологии учения в сотрудничестве для развития умений устного иноязычного общения.....	133
<i>Матиева Н.</i> Комплекс проблемных заданий для обучения учащихся старших классов речевому взаимодействию	134
<i>Маценко Д.</i> К вопросу использования информационно-коммуникационных технологий для развития умений общения на иностранном языке	135
<i>Моргулец Д.</i> Сравнительная характеристика системы образования Беларуси и Аргентины.....	136
<i>Моцук Е.</i> Методический потенциал драматизации в обучении устному иноязычному общению	136
<i>Нуднова М.</i> Повышение качества знаний учащихся через организацию системы разноуровневого контроля в обучении иностранному языку	137
<i>Орехова Н.</i> О трудностях устной иноязычной речи у учащихся III ступени общего среднего образования	138
<i>Отчик А.</i> Дидактические условия применения кейс-технологии в развитии у учащихся умений межкультурной коммуникации	139
<i>Романюк А.</i> Роль национальных традиций в нравственном воспитании школьников	140
<i>Саморядова Е.</i> Методическая последовательность действий учителя и учащихся по формированию социокультурной компетенции на основе кейс-технологии	141
<i>Saputo A., Stepanov A. A.</i> The Use of Similarities of English and German at the Beginning of the Progress of Learning German as a Second Foreign Language ...	142
<i>Судаленко А.</i> Дидактический потенциал технологии проектного обучения в формировании у учащихся социокультурной компетенции.....	143
<i>Сусло Т.</i> Сравнительная характеристика навыков письма на английском и арабском языках.....	144
<i>Тетерник А.</i> Влияние цвета на восприятие информации в учебном процессе	145
<i>Халеева М.</i> Краеведческий потенциал города Ветка.....	146
<i>Хомич А.</i> Краеведческий проект по истории аг. Лошница.....	147

<i>Хомич Н.</i> Специфика преподавания иностранного языка учащимся младшей возрастной группы	148
<i>Чекан А.</i> Развитие у учащихся умений монологической речи на основе формирования индивидуальной образовательной траектории.....	149
<i>Черевач А.</i> Интерактивные технологии как средство формирования у учащихся стратегий коммуникативного поведения.....	150
<i>Шуколюкова О.</i> Интегрирование информационных технологий в процесс формирования коммуникативных стратегий диалогического общения	151
<i>Ягмурова М.</i> Особенности организации процесса обучения устному иноязычному общению учащихся старших классов средней школы.....	152

**Круглый стол
«ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕЙ КЛАССИЧЕСКОЙ
И СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

<i>Будковец М.</i> Внеклассная работа по этнопедагогическому воспитанию младших школьников	154
<i>Гиль В.</i> Современные технологии гражданского воспитания старшеклассников	154
<i>Гриневич И.</i> Формирование познавательной активности младших школьников по системе М. Монтессори.....	155
<i>Елисеев А.</i> Проблемы соблюдения народных традиций в современных условиях.....	156
<i>Житкевич Д.</i> Взаимодействие педагога с семьей по формированию здорового образа жизни подростков.....	157
<i>Закревская А. В. А.</i> Сухомлинский о методах семейного воспитания.....	158
<i>Климович А.</i> Формирование трудовых качеств детей в семье.....	159
<i>Кучинская А.</i> Нравственное воспитание учащихся в семье.....	160
<i>Пышина А.</i> Технология гражданско-патриотического воспитания подростков.....	161
<i>Ровбутъ В.</i> Развитие творческого потенциала старшеклассников в процессе взаимодействия педагога с родителями	162
<i>Северин А.</i> Патриотическое воспитание учащихся в деятельности общественных объединений.....	163
<i>У-Скробот К.</i> Средства массовой информации как фактор становления личности старшеклассника	164
<i>Шлимаков М.</i> Пути преодоления привычек у подростков.....	164

**Круглый стол
«ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»**

<i>Будович В.</i> Принципы формирования ценностных ориентаций подростков	166
<i>Горничар В.</i> Умственное воспитание как понятие	167

<i>Далимаев С.</i> Творческая активность подростков как понятие.....	168
<i>Максимова В.</i> Культура умственного труда как педагогическое понятие	169
<i>Маричева А.</i> Возрастная обусловленность формирования ценностных ориентаций у младших школьников	170
<i>Морозова В.</i> Возрастная обусловленность умственного воспитания подростков.....	171
<i>Мудрая О.</i> Актуализация проблемы развития рефлексивных умений обучающихся.....	172
<i>Ровба Ю.</i> Актуализация проблемы развития творческой активности у младших школьников	173
<i>Станулевич Н.</i> Возрастная обусловленность развития творческих способностей у подростков.....	174
<i>Суходольская А.</i> Рефлексивные умения как понятие	175
<i>Счастливая В.</i> Формирования культуры умственного труда средствами эвристического обучения.....	176

Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

<i>Козюлько А.</i> Влияние самооценки на успешность обучения в младшем школьном возрасте.....	178
<i>Мельникова М.</i> Роль познавательных игр в образовательном процессе в начальной школе	179
<i>Нахвват Е.</i> Снижение уровня тревожности через формирование коммуникативной компетентности школьников.....	180
<i>Самусева О.</i> Формирование духовных потребностей младших школьников.....	181
<i>Хлебович Н.</i> Педагогическая поддержка учащихся с девиантным поведением.....	182

Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ»

<i>Бондарь Ю., Толстыко Д.</i> Частные проблемы воспитания в оздоровительном лагере.....	184
<i>Долмат Ю., Кирилова Д.</i> Понимание как метод педагогического исследования.....	185
<i>Жилинская Е.</i> Структура и критерии развития эмоциональной культуры старшеклассников	186
<i>Жупинская А.</i> Компьютерные игры как средство нравственного воспитания.....	187
<i>Сердечный М.</i> Коммуникативная игра как средство активизации деятельности школьников в процессе обучения	188
<i>Яловега Э.</i> Формы организации воспитательной работы.....	189

Круглый стол
«ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

<i>Жук А.</i> Спортивная терминология баскетбола: переводческий аспект.....	191
<i>Романчук П.</i> Языковые особенности <i>Black Country English</i>	192
<i>Скорина Е.</i> Национально-культурные особенности Австралии.....	193

Круглый стол
«ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕКСИКИ»

<i>Амбражевич Д.</i> Лексические особенности текстов французских туристических путеводителей	195
<i>Борисова Е.</i> Гибридизация как способ образования названий торговых объектов	196
<i>Вронская А.</i> Лексико-фразеологическое поле «атмосферные осадки» в английском и французском языках	197
<i>Гайдук К.</i> Особенности поэтического текста (на материале образных сравнений современного французского языка)	198
<i>Ганус А.</i> Тематическая группа «ювелирные украшения» в английском и французском языках	199
<i>Голубь В.</i> Языковые особенности описания культурных достопримечательностей в текстах французских туристических путеводителей	200
<i>Значкова Ю.</i> Функции повтора в произведениях М. Дюрас.....	201
<i>Карпук А.</i> Фразеологизмы с компонентами «Femme» и «Woman», характеризующие внешность женщины.....	202
<i>Касперавичус Я.</i> Развитие семантики цветообозначений во французском языке ..	203
<i>Кирильчик А.</i> Языковая представленность концепта «работа» во французском и русском языках	204
<i>Климович А.</i> Анализ проявлений политкорректности (на материале английского и французского языков СМИ).....	205
<i>Лагун С., Шабашева Л.</i> Особенности языка Ф. Рабле	206
<i>Ланко Н.</i> Вопросительное высказывание в позднем творчестве Н. Саррот	207
<i>Лихачева А.</i> Особенности функционирования фразеологических единиц со стержневым флористическим компонентом во французском языке	208
<i>Лобач Т.</i> Языковые средства аргументации и убеждения инаугурационных речей Н. Саркози и Э. Макрона	209
<i>Малец Д.</i> Семантические особенности номинативных высказываний в современном французском языке.....	210
<i>Марченко Д.</i> Исторический и культурологический аспекты экскурсии по Страсбургу.....	211
<i>Минаева П.</i> Особенности реализации речевых тактик во франкоязычном туристическом дискурсе.....	212

<i>Мышлѐн К.</i> Лексические особенности туристической рекламы во французской периодической печати	213
<i>Панибратова А.</i> Стилистические возможности знаков пунктуации во французском языке	214
<i>Папкович С.</i> Англицизмы во французских IT-текстах и их перевод на русский язык	215
<i>Тарасова Е.</i> Стилистика французского заголовка	215
<i>Черников А.</i> Текстуальный анализ сатирических изданий (на материале <i>Le Canard enchaîné</i>)	216
<i>Юдина О.</i> Особенности перевода урбанонимов (на примере станций метрополитена)	217
<i>Яцинович Н.</i> Лингвистические аспекты фрейминга организаций	218

Круглый стол «ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

<i>Аляшкевіч А.</i> Птушкі Бацькаўшчыны: адкуль яны ляцяць?	220
<i>Бахмат А.</i> Формирование иноязычной коммуникативной компетенции: протянет ли сленг руку помощи?	221
<i>Бура М.</i> Неэтымалагізаваныя лексічныя адзінкі ў «Этымалагічным слоўніку беларускай мовы»	222
<i>Буренкова А.</i> Концепт «зеркало» в произведениях русских поэтов	223
<i>Вераскоўская К.</i> Намінацыі адзення і абутку як культурна-маркіраваныя кампаненты фразеалагізмаў (на матэрыяле беларускай, японскай і англійскай моў)	224
<i>Глевич Д.</i> Лексические средства выражения позитивной и негативной оценки в англоязычном песенном дискурсе (на материале песен группы «Sleeping at Last»)	225
<i>Гордей Н.</i> Конспектирование как способ проявления творческих способностей и применения лингвистических знаний студента	226
<i>Грамадскі Д.</i> Свой сярод чужых, чужы сярод сваіх: з жыцця запазычанняў у беларускай мове	227
<i>Джумков Ю.</i> Онлайн-словарь японского сленга	228
<i>Дроздова Ю.</i> Перевод диалекта кокни в пьесе Б. Шоу «Пигмалион»	229
<i>Жупинская А.</i> Аббревиатуры советского периода как знаки времени в оригинальном и переводном художественном тексте	230
<i>Карпов Т.</i> Глаголы движения и наименования транспорта: особенности синтагматики	231
<i>Кахно А.</i> Скотс у Шатландыі: сферы функцыянавання	232
<i>Князева Д.</i> Способы выражения общей оценки в русско- и англоязычной печатной рекламе	233
<i>Корело В.</i> Обращение как элемент русского речевого этикета (на материале текстов молодых авторов онлайн-сообщества Wattpad)	234
<i>Король К.</i> Лексико-стилистические особенности газетного политического дискурса (на материале статей о Брексите)	235

<i>Левицкая Ю.</i> Терминология криптовалюты в китайском языке	236
<i>Логвинюк Т.</i> Семантический потенциал наименований жилища в современном русском языке	237
<i>Лошко К.</i> Отцы и императивы (на материале английского языка)	238
<i>Матусевич Е.</i> Приставочные глаголы в русскоязычной телевизионной рекламе	240
<i>Мозова Е., Скоробогатый В.</i> Комплиментарный комментарий в мужском исполнении: структурно-семантические особенности	241
<i>Мяховский А.</i> Структура контаминантов в психолингвистическом аспекте	242
<i>Навіцкі П.</i> Моўная гульня як імаверны vs. асноўны механізм рэалізацыі інтэнцыі маўленчага акта	243
<i>Нечуйвитель З.</i> <i>You're my ...</i> : о создании образа любимого/любимой в англоязычном песенном дискурсе	244
<i>Родионов Г.</i> «Правда и «ложь» в паремиологическом фонде языка (на материале английского, немецкого языков, иврита и идиша)	245
<i>Рудько И.</i> Лексическое значение слова иностранного языка в учебной коммуникации	246
<i>Сай Д.</i> <i>Авторки и авторы</i> : функционирование феминитивов в русскоязычных СМИ (на материале журнала CityDog.by)	247
<i>Сергей Д.</i> Феминитивы в электронных СМИ и коммуникативном пространстве Беларуси и Польши	248
<i>Синявская А.</i> Фразеологическая активность номинаций одежды в английском языке	249
<i>Слепнёва Е.</i> Современный мотивационный дискурс: эмотивная компетенция автора	250
<i>Шаченок В.</i> Концепт «None» в языковом сознании носителей сленга	251
<i>Шиманец В.</i> Давай дружить по-английски, или что может рассказать о дружбе английская фразеология	252
<i>Шиманович А.</i> Как дворник стал вампиром: трудности перевода	254
<i>Ясінская К.</i> Беларускі моладзевы слэнг	255

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

18–19 апреля 2019 года

В четырех частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Редакторы: *Е. М. Бобровская, В. М. Василевская, Е. И. Ковалёва*
Ст. корректор *С. О. Иванова*

Подписано в печать 16.08.2019. Формат 60×84^{1/16}. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 15,57. Уч.-изд. л. 17,07. Тираж 100 экз. Заказ 31.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.