

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
Минский государственный лингвистический университет

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

25–29 апреля 2022 года

В четырех частях

Часть первая

Минск МГЛУ  
2022

УДК 800  
ББК 81.2  
М34

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), А. С. Баранова, И. М. Басовец, Е. А. Гапанович, М. Г. Гец, Л. П. Гимпель, Е. М. Дубровченко, А. М. Дудина, О. В. Иванов, В. Т. Иватович-Бабиц, В. А. Капранова, Т. Е. Карпович, И. Г. Колосовская, Т. П. Леонтьева, В. В. Пашкевич, О. А. Полетаева, А. П. Пониматко, Л. А. Силкович, О. А. Соловьёва, Л. А. Тригубова, М. О. Тригук, И. С. Усенко.

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 25–29 апр. 2022 г. : в 4 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. Е. Лаптева [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2022. – 243 с.  
ISBN 978-985-28-0161-4 (Ч. 1)  
ISBN 978-985-28-0160-7

Первая часть издания содержит материалы работы секций по направлениям «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», «Психология». Здесь же публикуются материалы круглых столов «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Лингвистические, культурологические и дидактические аспекты дисциплин профессионально-ориентированного модуля», «Молодые исследователи в инновационном поиске», «Профессионально-ориентированное обучение межкультурной коммуникации: теория и практика» «От гражданина страны к гражданину мира», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность» (памяти профессора Е. А. Маслыко), «Педагогический поиск», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Функционирование языковых и речевых единиц в процессе межличностной и межкультурной коммуникации», «Образование в современном мире», «Педагогическая праксеология».

**УДК 800**  
**ББК 81.2**

ISBN 978-985-28-0161-4 (Ч. 1)  
ISBN 978-985-28-0160-7

© УО «Минский государственный  
лингвистический университет», 2022

# ПЕДАГОГИКА

**Е. Афанасьева**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Под *выученной беспомощностью* (*learned helplessness*) понимается неспособность человека действовать самостоятельно, приобретенная в результате неоднократного повторения ситуаций, когда его пробы не увенчались успехом. Различают ситуативную беспомощность как временную реакцию человека на неподконтрольные события и личностную беспомощность как устойчивую характеристику, которая в онтогенезе формируется к 8 годам под влиянием опыта переживания неблагоприятных событий без возможности их контролировать; наблюдения за беспомощными людьми; отсутствия самостоятельности в детстве.

Выученная беспомощность – комплексное явление, которое в подростковом возрасте проявляется на когнитивном (ригидность мышления), эмоциональном (замкнутость, неуверенность, обидчивость, тревожность, эмоциональная неустойчивость,), мотивационном (низкая самооценка, страх отвержения, избегание неудач) и волевом (безынициативность, робость, нерешительность, неорганизованность) уровнях. Поэтому педагогу важно уметь ее диагностировать по внешним проявлениям в поведении подростков и организовать работу по ее профилактике и преодолению.

Так как формирование выученной беспомощности начинается в семейном окружении, то для ее профилактики учителю необходимо повышать педагогическую культуру родителей в выборе стиля семейного воспитания, увеличивающего дистанцию между родителями и подростком по мере его взросления с предоставлением ему большей самостоятельности и повышением ответственности за принятие решений.

В процессе обучения незаменимым средством профилактики беспомощности выступает создание ситуаций успеха на основе эмоциональной поддержки и дидактической помощи, что позволяет подростку пережить удовлетворение от процесса и/или результата учебной деятельности. Учитывая желание подростка самоутвердиться в группе сверстников, педагогу важно использовать социальные технологии, которые при условии распределения заданий в соответствии с возможностями подростка позволяют ему не только самостоятельно справиться с работой, но и заслужить признание группы, успех которой зависит от успеха каждого ее члена. При этом важную роль играет парциальная оценка, относящаяся к поощрению демонстрации частного знания, умения, навыка или отдельного акта поведения, которые продвигают подростка на пути в успеху. Для повышения самооценки и уровня притязаний, преодоления тревожности и страха перед выполнением задания важную роль играет использование технологии портфолио, которая позволяет подростку отразить свои учебные успехи и способы их достижения в случае отбора и включения в портфолио наиболее удачно выполненных работ.

## **ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

Под *здоровьесберегающим поведением* понимается система действий человека, направленных на сохранение и укрепление его здоровья, снижение заболеваемости и увеличение продолжительности жизни.

Педагог может формировать здоровьесберегающее поведение обучающихся посредством здоровьесозидающей деятельности, организованной по трем основным направлениям: на себя (сохранение и укрепление собственного здоровья), на обучающихся (забота о их здоровье педагогическими средствами), на учебный предмет (творческое дополнение содержания дисциплины валеологическими ценностями и смыслами) (Н. Н. Малярчук, 2009).

Здоровьесозидающая деятельность входит в состав культуры здоровья педагога как системного образования, которое характеризуется ценностным отношением учителя к здоровью воспитанников, принятием собственного здоровья как профессионального ресурса, а также практическим воплощением потребности и желания вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье и здоровье воспитанников с учетом их возраста и индивидуальных особенностей.

В подростковом возрасте физическое и психическое здоровье учащихся нестабильно. Учитывая их стремление к взрослости, педагогу важно на собственном примере демонстрировать подросткам модели здоровьесберегающего поведения. Таким образом, через собственную культуру здоровья педагог сохраняет и укрепляет здоровье воспитанников.

Для проверки этой гипотезы мы провели опрос студентов ФАЯ МГЛУ (n=38). Ретроспективный анализ респондентами школьного опыта взаимодействия с учителями позволил нам установить, что:

- педагоги оказывали положительное влияние на здоровьесберегающее поведение студентов в подростковом возрасте, но менее значительное (18 %) по сравнению с влиянием семьи (63 %) и друзей (34 %);
- по воспоминаниям студентов, около трети педагогов не проявляли интереса ни к собственному здоровью (26 %), ни к здоровью учащихся (32 %);
- более половины респондентов (58 %) не имели среди школьных учителей педагога, вдохновлявшего их на укрепление здоровья собственным примером. Тех же студентов, которым посчастливилось встретить такого учителя в школе, педагог вдохновлял своей постоянной активностью (29 %), хорошей физической формой (16 %), отсутствием вредных привычек (13 %).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что культура здоровья педагога оказывает положительное влияние на здоровьесберегающее поведение учащихся. Однако количество педагогов, которым удается успешно стимулировать подростков на укрепление собственного здоровья, меньше, чем тех, кто с этой задачей не справляется.

**Д. Бондарук**

## СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОДРОСТКАМИ: КАК СДЕЛАТЬ АДЕКВАТНЫЙ ВЫБОР?

В современном образовании взаимодействие педагога с обучающимися существенно изменилось в направлении активности и самостоятельности последних и уравнивания статусно-ролевых позиций партнеров по общению, что может приводить к дисциплинарным проблемам и конфликтным ситуациям. Это актуализирует потребность выбора педагогом адекватного стиля взаимодействия с обучающимися как относительно устойчивого способа осуществления педагогической деятельности и общения.

Традиционно выделяют авторитарный, демократический и либеральный стили педагогического взаимодействия, что недостаточно в случае решения конкретных дидактических и воспитательных задач. Поэтому исследователи предлагают уточнения понятий в классификациях стилей на основе симметрии/асимметрии позиций педагога и обучающихся (О. Л. Подлиняев), деление стилей по способу педагогического контроля (М. Кле), организации общения (В. А. Кан-Калик) и педагогической деятельности (А. К. Маркова).

Многообразие классификаций осложняет выбор педагогом стиля взаимодействия с учащимися в критических возрастах и актуализирует поиск адекватных педагогических условий. К примеру, для взаимодействия с подростками наиболее целесообразным принято считать демократический стиль. В то же время в его рамках важно подчеркнуть значимость диалогичности и полный отказ от манипуляций, что нарушает конгруэнтность формирующейся личности. Для демонстрации модели взрослого ответственного поведения в значимых ситуациях целесообразен авторитетный стиль, при котором подростки могут свободно высказывать свое мнение и принимать решения, но с одобрения педагога.

При организации учебной деятельности в связи с избирательностью внимания подростков учителю необходимо тщательно планировать уроки, уделять особое внимание их целеполаганию и рефлексии, а следовательно, использовать эмоционально-методический и рассуждающе-импровизационный стили педагогической деятельности. Так как ведущей деятельностью подросткового возраста является межличностное общение, учителю важно шире применять социальные технологии в образовательном процессе, в рамках которых выбор стиля педагогического взаимодействия зависит от уровня социально-психологической зрелости группы. Например, безынициативный класс, привыкший к пассивному выполнению распоряжений, сначала нуждается в авторитарном руководстве, чтобы придать деятельности подростков организованный характер и поддержать дисциплину. Но мере приобретения подростками опыта в принятии решений, учителю необходимо ослабить напор, постепенно передавая управляющие функции коллективу и тем самым демократизируя взаимодействие.

**О. Гуринович**

## АРТИСТИЗМ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Реалии современной жизни ставят педагога перед необходимостью соперничать с другими внешне привлекательными и легко доступными источниками информации. Конкурентоспособность учителя в этой борьбе зависит от того, сможет ли он увлечь учеников, приблизить проблемы своего предмета к их интересам, адекватно определить содержание и атмосферу педагогического общения. Поэтому наряду с методическим мастерством педагогу важно владеть качествами, обеспечивающими привлекательность его личности для современных учащихся, такими как: эмоциональность, наблюдательность, интуиция, эмпатия, фантазия, свобода самовыражения, способность к импровизации, которые связывают с артистизмом как высоким творческим мастерством, виртуозностью в каком-либо деле.

Педагогический артистизм проявляется в органичном существовании учителя в условиях образовательного процесса, умении адекватно выстраивать свою деятельность в ситуациях, когда оказание педагогического воздействия требует сознательного перевоплощения. Поэтому в структуре педагогического артистизма выделяют две стороны: внутренний артистизм как общую культуру педагога и внешний артистизм, проявляющийся в умелой режиссуре урока, игровой подаче учебного материала, особых формах выражения своего отношения к материалу и деятельности, владении умением самопрезентации, что позволяет сравнить педагогическую и актерскую профессии. А. С. Макаренко подчеркивал эстетическую направленность труда учителя, отражающуюся в умении выражать свое отношение к происходящему через пластику, мимику, голос в зависимости от возникающих педагогических задач, что сближает представителей обеих профессий. В то же время, поддаваясь желанию к перевоплощению для эмоционального воздействия на учащихся, учителю важно не перейти грань между артистизмом и актерством, показной демонстративностью.

Для изучения представлений о педагогическом артистизме и его роли в образовательном процессе мы провели анкетирование студентов 1–4 курсов МГЛУ (n=32). На вопрос, нужен ли артистизм в педагогической деятельности, 56,3 % респондентов ответили твердое «да»; 34,4 % выбрали ответ «скорее да, чем нет». 81,3 % опрошенных студентов подчеркнули положительное влияние взаимодействия с артистичными педагогами на результаты своей учебной деятельности. 90,7 % указали на увеличение желания и интереса к учебе.

Таким образом, педагогический артистизм правомерно считать неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности современного учителя при условии его применения и развития адекватно творческой индивидуальности самого педагога, а также решаемым им дидактическим и воспитательным задачам с учетом возраста обучающихся.

## А. Долговская

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ С УЧЕТОМ ТИПА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Под *детско-родительскими отношениями* понимается целостная система знаний и представлений родителей и детей о себе и друг друге, о способах и формах их взаимодействия в рамках семейных социальных ролей (когнитивный компонент); эмоций, чувств и оценочных суждений по отношению друг к другу (эмоциональный компонент), а также поведенческих реакций в построении взаимодействия и общения (поведенческий компонент).

В зависимости от тактик воспитания в семье А. В. Петровским выделяются четыре типа детско-родительских отношений: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество, которые являются непрерывными, длительными и опосредованными возрастными особенностями родителя и ребенка. В подростковом возрасте формирующееся чувство взрослости стимулирует эмансипацию подростков от родителей, достижение независимости от семьи в эмоциональном, поведенческом и нормативном отношении. При этом не всякий тип детско-родительских отношений обеспечивает для этого адекватные условия. Поэтому при построении взаимодействия с подростком в образовательном процессе педагогу следует учитывать тип детско-родительских отношений, чтобы обеспечить ему адекватное возрасту личностное развитие.

Так как семейный «диктат» проявляется в систематическом подавлении взрослыми инициативы и чувства собственного достоинства подростка, то учителю важно помочь подростку осознать свои возможности и достижения, например, посредством создания ситуаций успеха в группе.

При семейной «опеке» родители удовлетворяют все желания подростка, принимая на себя его заботы и трудности, лишая инициативы и самостоятельности. Поэтому в образовательном процессе таких подростков важно вовлекать в различные формы сотрудничества со сверстниками, где они смогут развить самостоятельность и ответственность.

«Невмешательство» в семье строится на независимом сосуществовании взрослых и детей, что приводит к отчужденности подростка и неуверенности в себе. Чтобы помочь подростку осознать свои сильные и слабые стороны, интересы и склонности, следует шире использовать дифференцированные и индивидуализированные задания в рамках групповой работы.

«Сотрудничество» предполагает опосредствованность межличностных отношений в семье общими целями совместной деятельности, ее организацией на основе высоких нравственных ценностей. Привлечение подростков к взаимодействию со сверстниками в образовательном процессе на основе социальных технологий будет способствовать дальнейшему развитию критического мышления, персональной ответственности, умений принимать различные позиции и работать в команде.

**А. Житникова**

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время роль знаний и информационных технологий как никогда велика в жизни каждого человека. Технологический прорыв приводит к тому, что людям необходимо подстраиваться под информационные потоки, обрабатывать большой массив информации в короткие сроки, в результате чего развиваются новые виды мыслительной деятельности, формируется так называемая клиповость мышления. Педагоги современных школ все чаще встречаются с таким явлением, в том числе и в начальных классах.

*Клиповое мышление* – это тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно перескакивает с одного на другое.

Сейчас больше 80 % школьников имеют именно такой тип мышления. Перед педагогами встал вопрос, как организовать эффективную учебную деятельность с учетом такой особенности учащихся?

По мнению специалистов, в первую очередь надо изменить формат подачи информации. Большая часть информации должна восприниматься через зрительные каналы. Необходимо структурировать учебный материал с учетом способностей учащихся к концентрации внимания. Яркие, четкие и наглядные информационные блоки привлекают внимание школьников и упрощают процесс запоминания.

Наиболее распространенным приемом визуализации на уроках китайского языка в младшей школе является *ментальная карта*. Это понятие имеет несколько названий и представляет собой способ альтернативной записи материала, графическое изображение хода мыслей учащихся. Может быть применимо в обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности.

Простым примером ментальной карты является генеалогическое дерево. В китайском языке названия отношения членов семьи структурированы более подробно, чем в русском, поэтому такая схема помогает ускорить процесс запоминания и добиться правильного употребления новых лексических единиц в речи.

Существует много сервисов, позволяющих создать яркие ментальные карты, среди них <https://www.lucidchart.com/>, <https://www.mindmeister.com/>. Можно также использовать Jamboard и Power Point.

Таким образом, приемы визуализации становятся неотъемлемой частью каждого урока китайского языка в современной начальной школе. Существует большое количество приемов и достаточно простых технических средств для их реализации. Визуализация поможет сделать каждый урок китайского языка доступным, ярким и продуктивным.



## **И. Захаренко**

### **ПОСЛЕДСТВИЯ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ПОДРОСТКАМИ: ЧТО МОЖЕТ ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ?**

Согласно Всемирной организации здравоохранения жестокое обращение с детьми (или насилие в отношении детей) представляет собой умышленное действие или бездействие со стороны родителей или других ответственных лиц, наносящее ущерб физическому или психологическому здоровью ребенка. Чаще всего насилие является результатом комбинации ряда факторов на уровне отдельных людей, семей, общин и общества в целом и всегда имеет значительные долгосрочные негативные последствия, которые ставят под угрозу благополучие ребенка в настоящем и будущем.

Если в детстве источниками насилия над ребенком в основном выступают взрослые, имеющие над ним власть, то в подростковый период в дополнение к этому получает распространение насилие со стороны сверстников. Поэтому педагогу, который ежедневно общается с учащимися, важно уметь распознавать и предотвращать любые формы жестокости.

Так, педагогу важно знать законы о защите прав ребенка, организации, куда можно обратиться для его защиты, и признаки, характерные для различных видов насилия, в том числе физические повреждения и поведенческие отклонения у детей, а также особенности поведения родителей или попечителей, позволяющие заподозрить жестокость по отношению к ребенку.

В подростковом возрасте симптомами жестокого обращения могут быть агрессивное, девиантное, делинквентное, антисоциальное и регрессивное поведение ученика, раздражительность, импульсивность, гиперактивность, замкнутость, подозрительность, апатичность, неадекватные эмоциональные реакции, низкий уровень ответственности.

В случае подозрения совершения насилия педагогу следует установить доверительные отношения с подростком, побеседовать с ним, проявляя интерес к его личности, уважение, дружелюбие, искренность, теплоту, эмпатию и обещая полную конфиденциальность предоставленных сведений.

При выявлении явных признаков жестокого обращения с подростком необходимо немедленно поставить в известность руководителя образовательного учреждения. Подростки, пережившие насилие, нуждаются в помощи квалифицированных специалистов, а виновные в причинении насилия должны быть привлечены к ответственности.

Таким образом, преодоление последствий жестокого обращения с подростками предполагает принятие комплекса мер, направленных на самих подростков и среду, в которой они живут, учатся, проводят досуг. Важна координация усилий многих специалистов, а педагог (классный руководитель) может сыграть в этом ключевую роль, руководя процессом и облегчая его.

**Е. Кондратович**

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКУ В ПРЕОДОЛЕНИИ БОЯЗНИ ОШИБИТЬСЯ

Установление социальных связей личности в обществе может сопровождаться страхами и тревогами. Возникая в детстве, страх может преследовать человека и во взрослой жизни, препятствуя достижению значимых результатов, в то время как направленность на успех приобретает все большую ценность в современном обществе.

Так как при оценке учебных достижений каждая ошибка снижает оценочный балл, а низкие оценки вызывают недовольство родителей, учителей, одноклассников не только деятельностью, но и личностью обучающегося, у последнего формируется стремление к перфекционизму и негативное отношение к оплошностям, что в будущем может заставить его предпочесть бездействие выполнению задания из страха ошибиться.

В подростковом возрасте боязнь совершить ошибку усиливается в связи с актуализацией потребности в общении со сверстниками и желанием приобрести благоприятный статус в референтной группе. Подросток испытывает страх неудач из-за возможной критики и осуждения со стороны сверстников, что снижает его самооценку. Чем сильнее подросток боится ошибиться, тем сложнее ему проявлять себя, выражать свою позицию в общении с окружающими, отказывать другому, пробовать новое в учебе, спорте, хобби.

Результаты опроса студентов 2 курса ФАЯ МГЛУ (n=32) показали, что ситуации боязни ошибиться в подростковых классах случались часто у 63 % респондентов, иногда – у 31 %, редко и никогда – у 6 %. Среди причин отказа от ответа 84 % респондентов указали, что сомневались в его правильности и не хотели снижать отметку, 50 % боялись ошибиться из-за насмешек одноклассников, 44 % стеснялись отвечать перед классом, а 41 % не хотели услышать отрицательное замечание учителя в своей адрес в случае ошибки.

Чтобы помочь подросткам в преодолении боязни ошибиться, педагогу следует подробно анализировать процесс и результат выполнения задания, используя парциальные оценки и конструктивную критику; чередовать создание ситуаций успеха и неуспеха в учебной деятельности подростка, когда последние становятся толчком для корректировки подростковых ожиданий и постановки реальных целей; оказывать стеснительным и сомневающимся подросткам эмоциональную поддержку через авансирование положительного результата их работы и скрытую дидактическую помощь; предоставлять подростку второй шанс в случае неудачи, акцентируя сильные стороны его личности.

**Д. Крылова**

## ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА ПОЛОЖИТЕЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из актуальных в настоящее время проблем современной педагогики является педагогическая оценка. Возникает вопрос, как оценивать деятельность учащегося, чтобы, с одной стороны, способствовать увеличению положительных мотивов учебной деятельности, с другой стороны, не превратить оценку в цель обучения школьника?

Следует отметить, что осознанное отношение детей к учебе закладывается в младших классах. В процессе учебной деятельности ребенок начинает самостоятельно ставить и решать задачи, анализировать и оценивать свою работу, он впервые осознанно выступает деятелем и несет ответственность за результаты своей деятельности. Как утверждают исследователи, педагогическая оценка в мотивации младшего школьника играет большую роль, выражая как оценку знаний учащегося, так и общественное мнение о нем. Поэтому младшие школьники стремятся к ней не столько ради знаний, сколько ради своего значимого места в обществе. Здесь основой становятся такие мотивы, как «если я буду ходить в школу, я буду взрослым» или «если я получу хорошую отметку, меня похвалят».

Но оценки не должны стать целью для учащихся, потому что в таком случае может произойти переход мотивации ученика исключительно на оценку, что приведет к ухудшению учебной деятельности. Исследования, проводившиеся по данному вопросу, говорят о том, что различного рода словесные подкрепления, такие как поощрение, похвала, замечания, мотивируют учебную деятельность. Специалисты приходят к выводу, что этими воздействиями нужно пользоваться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей учащегося, а также специфики ситуации, в которой происходит оценка деятельности, так как они влияют не только на мотивы и опыт учебной деятельности, но и на формирование самооценки и личности ребенка в целом.

К педагогической оценке предъявляют обычно два основных требования: объективность – оценка должна показывать отношение между реально достигнутыми результатами и теми, которых требовалось достичь, и справедливость – оценка должна учитывать вложенный учеником труд. Анализ проблемы позволяет заметить, что педагогическая оценка правильно работает тогда, когда она стимулирует, вызывает у младшего школьника желание взаимодействовать. Оценка учителя также повышает мотивацию, если она относится не только к способностям и знаниям учащегося в целом, а к тем усилиям, которые он прилагает при выполнении учебных задач.

Можно сделать вывод, что при учете возрастных особенностей младших школьников и при выполнении всех требований педагогическая оценка позволяет эффективно формировать мотивацию учащихся младшего школьного возраста, положительно влияя на их последующую учебную деятельность.

**Д. Лесин**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В процессе приспособления к условиям профессиональной среды молодой педагог сталкивается с целым рядом проблем, связанных с недостатком компетенций, трудностями вхождения в новый рабочий ритм, проблемами взаимодействия с педагогическим и ученическим коллективами, что может привести к негативному опыту и стать субъективной причиной оттока молодых специалистов из профессии.

Чтобы выявить типичные проблемы молодых учителей в период профессиональной адаптации, мы провели опрос студентов 5 курса ФАЯ МГЛУ (n=23) во время прохождения производственной педагогической практики. По результатам опроса, в период практики студенты столкнулись с трудностями в оформлении школьной документации (52 %); в поддержании собственного эмоционально-психического равновесия (49 %); с недостатком компетенций в методике преподавания иностранного языка (49 %), в управлении классом и поддержании дисциплины на уроке и вне (44 %), в организации внеурочной воспитательной деятельности учащихся (39 %), в построении взаимодействия с учащимися (26 %) и педагогическим коллективом учреждения образования (22 %), в использовании иностранного языка (22 %).

Среди должностных лиц, ответственных за оказание помощи студентам в период практики, респонденты предпочитают обращаться к учителю-предметнику (78 %), классному руководителю (22 %), администрации учреждения образования (13 %), психологу либо социальному педагогу (4 %), групповому методисту (4 %). В большинстве случаев при возникновении проблем студенты обращаются за помощью к своим коллегам-практикантам (61 %).

Анализ трудностей профессиональной адаптации молодых учителей показывает, что их можно разделить на два условных блока: проблемы, с которыми педагог может справиться самостоятельно (например, недостаток компетенций в предмете), и те, в решении которых ему требуется профессиональная поддержка. Организовать такую поддержку целесообразно в рамках *психолого-педагогического сопровождения*, под которым понимается

стройная система организационных, диагностических, консультативно-развивающих и рефлексивных мероприятий для обеспечения профессионального роста молодого учителя. В рамках психолого-педагогического сопровождения могут быть созданы благоприятные условия для формирования профессиональной идентичности и развития важных личностно-профессиональных качеств молодого учителя.

**А. Квартёнок, Д. В. Шрубок**

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире человек окружен всевозможными информационными технологиями: компьютеры, ноутбуки, планшеты, электронные книги и смартфоны. Все это делает нашу жизнь разнообразной и более удобной. Педагогу необходимо учиться подстраиваться под изменяющуюся действительность, а также использовать цифровые технологии и их продукты в процессе обучения.

Роль наглядности в процессе обучения иностранным языкам признана уже давно. Чем больше каналов восприятия задействованы в процессе получения, обработки и применения информации, тем больше ассоциативных связей создается в связи с изучаемым материалом, тем выше вероятность его прочного усвоения. При изучении иностранного языка в некоторых случаях визуализация может помочь преодолеть культурно-языковой барьер и запомнить образно то, что может совсем не укладываться в голове из-за различных ассоциаций с одним и тем же явлением в разных культурах. Использование средств визуализации расширяет возможности учителя в преподавании, помогает сделать урок более интересным, способствует снятию напряжения.

Одно из средств технологии визуализации, которое призвано помочь в овладении иностранным языком – *видеоуроки*. Видеоурок может быть двух типов:

1. Когда учащиеся смотрят обучающее видео от 5 до 15 мин, где сначала им подается теория (правило, новый материал, возможно, вводится новая лексика по теме и др.), а затем приводятся примеры. В данном видеоролике можно привести элементарные задания, направленные на контроль усвоения увиденного и услышанного материала.

2. Когда во время урока учащиеся смотрят небольшие видеоролики (фрагменты из мультфильмов, художественных и документальных фильмов, сериалов и научно-познавательных программ), которые носят познаватель-

ный характер (новый материал по теме, расширение материала, закрепление, повторение). После просмотра видео учащиеся выполняют ряд коммуникативных заданий.

Остановимся на каждом типе видеоурока в отдельности.

Если мы говорим о первом типе видеоурока, то данный метод предполагает самостоятельную работу учителя на всех этапах подготовки. Педагогу необходимо иметь специальную программу для записи видео и уметь ей пользоваться (например, это можно делать в программе CamtasiaStudio 8), уметь грамотно составлять презентации в PowerPoint или другой программе, которые будут в основе видеоролика, озвучить материал подготовленной презентации таким образом, чтобы теоретическая часть была доступна и понятна учащимся.

Безусловно, в интернете можно найти уже готовые видеоуроки по темам, но не всегда они соответствуют конкретной теме учебного занятия. Материал видеоролика может быть дан полнее, чем нужно на определенном этапе обучения или наоборот, дается лишь его малая часть. В данной ситуации учителю приходится подстраиваться под готовую версию видео или создавать новый учебный материал (видео). Поэтому, зная особенности успеваемости своей группы или класса, того материала, который необходимо изучить, лучше всего не искать видео в интернете, а разрабатывать свои видеофайлы.

Несмотря на трудоемкость и время, потраченное на подготовку материалов, данный вид работы на уроке оправдывает себя. Видеоматериал позволяет объединить в единое целое текст, звук, графику, анимацию. Это оптимизирует процесс овладения определенным языковым явлением, поскольку увеличивается количество каналов поступления информации и яркость ее подачи.

Еще одной отличительной чертой данного метода можно назвать возможность отработки данного материала учащимися самостоятельно, в случае их отсутствия на уроке. Учителю и ученику не нужно искать удобное для обоих время, чтобы восполнить пробел по пропущенной теме, ученик может самостоятельно просмотреть материал в подходящее для него время, а в случае затруднений или возникших вопросов – обсудить их с преподавателем.

Также данный материал могут просмотреть еще раз дома все желающие, закрепив и отработав материал урока. В условиях роста инноваций в сфере информационных технологий школьники могут это сделать даже при помощи своих смартфонов, не говоря уже о компьютерах, ноутбуках и планшетах.

При использовании на уроке второго типа учителю нужно лишь подобрать фрагменты видео, подходящие по смысловому содержанию учебного занятия и изучаемого учащимися материала, т. е. создавать видео самому

не нужно. Затем педагог подбирает или разрабатывает сами упражнения и задания, которые выполняются учащимися до, во время и после просмотра видео фрагмента.

Упражнения могут быть индивидуальными, с разной степенью сложности, что обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении, групповыми, что помогает развитию навыков социализации среди сверстников и направленными на работу со всем классом или группой, когда соревновательный момент подталкивает школьников к более активному участию на уроке.

Использование данного типа видеоурока мотивирует учащихся на изучение иностранного языка своим нестандартным подходом в подаче материала, у учащихся возникает потребность и ситуация общения, что крайне важно при изучении нового языка.

Видеоуроки могут быть использованы на различных этапах обучения: введение и закрепление нового материала, повторение изученного материала, контроль знаний учащихся.

Информация, даже самая сложная, поданная с помощью визуальных средств (видео) оказывается интересной и легко запоминающейся, что снимает ряд трудностей, связанных с изучением иностранного языка и повышает мотивацию учащихся.

В РБ на протяжении трех лет разрабатывается ресурс, который призван оказать помощь ученикам в случаях необходимости самостоятельного освоения какого-либо сегмента учебной программы, когда ученик по каким-либо причинам не имеет возможности посещать учреждение образования.

На портале eior.by размещены видеоуроки от учителей со всей страны, где педагоги кратко и доступно объясняют учебный материал. Чтобы привлечь внимание школьников, педагоги предлагают в режиме реального времени выполнять интерактивные задания, переходить по ссылкам и получать дополнительную визуальную информацию; а также выполнять задания под онлайн-комментарии наставников.

В каждой теме предлагается краткий тест по пройденному материалу, который после проверки показывает верные и неверные варианты. Качество онлайн-контента проверяли множество специалистов – методисты, которые и составляли учебники для ребят. Так авторы смогут увидеть, как преподносится информация для школьников по всей стране.

Таким образом, несмотря на то, что видеоурок – дополнительное средство обучения, которое призвано помочь в усвоении темы урока, быть опорой, но не центральным звеном урока иностранного языка, включение видеоурока как средства технологии визуализации способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету, эффективной отработке языкового материала, развитию мыслительной деятельности, повышению практического уровня владения языком.

Д. Малайчук

## ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Под *эмоциональным выгоранием* понимается переживание человеком физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительной включенностью в эмоционально напряженные и значимые ситуации. К основным причинам эмоционального выгорания у педагогов относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учащихся, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся.

Популярная модель выгорания, разработанная К. Маслач и С. Джексон, включает три компонента: эмоциональное истощение (проявляется в усталости, опустошенности, истощенности эмоциональных ресурсов); деперсонализацию (связана с негативными установками и формализацией отношений с субъектами деятельности); редукцию персональных достижений (проявляется в недовольстве собой и другими, переживании своей некомпетентности, снижении ценности собственной деятельности).

Для выявления выраженности компонентов эмоционального выгорания у педагогов отечественных учреждений среднего образования мы провели опрос студентов ФАЯ МГЛУ (n=32). По воспоминаниям студентов, наиболее часто в поведении и деятельности их школьных учителей наблюдались проявления деперсонализации через вспышки раздражения (84 %) и игнорирование индивидуальных особенностей учащихся (44 %). Эмоциональное истощение педагогов наиболее часто проявлялось в их эмоциональной несдержанности (72 %), усталом внешнем виде (66 %) и агрессии в общении (53 %). Редукция персональных достижений педагогов давала о себе знать через недовольство деятельностью учащихся (56 %) и формальное отношение к проведению уроков (41 %).

Так как выгорание может проявляться как у педагогов с большим стажем, так и у молодых учителей при вхождении в новую профессиональную среду, профилактика эмоционального выгорания играет важную роль в сохранении их здоровья и трудоспособности. Так, риск выгорания могут уменьшить:

- информирование педагогов о причинах и признаках выгорания, а также способах его преодоления в рамках мероприятий по повышению их квалификации;
- эмоциональная поддержка учителей, переживающих выгорание, в процессе обмена опытом в рамках профессиональных объединений и сообществ;
- повышение значимости педагогической профессии, в том числе через организацию конкурсов педагогического мастерства.

Таким образом, проблему эмоционального выгорания учителя следует решать комплексно, своевременно предпринимая необходимые меры.



## А. Нафанова

### ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ШКОЛЫ

Первой ступенью школьного образования в ФРГ является начальная школа (Grundschule), которая отделена от средней школы. Это разные учебные заведения, с отдельными зданиями, организацией, правилами. В конце обучения в начальной школе знания детей оцениваются по таким предметам, как немецкий язык и математика.

Средняя ступень образования охватывает школьные классы с 5 до 10. Уровню образования средней ступени соответствуют: основная школа (Hauptschule), реальная школа (Realschule), гимназия (Gymnasium), а также комбинированные типы школ (общая школа). Основная школа предназначена, прежде всего, для детей, склонных к практической и ремесленной деятельности. Основным предметом является «Трудовое обучение». Реальная школа предназначена для детей с теоретическими и практическими умениями, склонных к естественно-математическим знаниям. После ее окончания учащиеся поступают в технические и экономические вузы. Гимназии предлагают углубленное общее среднее образование и готовят учащихся, имеющих соответствующие намерения и склонности, к поступлению в университет. Гимназический аттестат зрелости Abitur дает право поступления в немецкий университет без экзаменов.

Согласно немецкой статистике в ФРГ на фоне снижения численности основных и реальных школ растет число общих школ. Данные министерства статистики говорят о том, что все больше и больше выпускников заканчивают школу с Abitur: если в 2008 г. их было 24 %, то в 2017 – 32 %.

На первый взгляд, у белорусских и немецких школ много общего: ступени обучения, перечень учебных предметов, длительность уроков и др. Однако немецкая образовательная система неоправданно рано в возрасте 10–12 лет пытается определить вектор будущего развития каждого ученика, подразделяя их по разным направлениям обучения с разными образовательными перспективами и возможностями. Учеба в немецких школах длится только пять дней в неделю, у нас – шесть. В немецкой школе действует шестибальная шкала оценок: «единица» – самый высокий балл, «шестерка» – самый низкий. Уроки идут в первую смену: с восьми утра до полтретьего. Второй смены ни в одной немецкой школе нет. Классные руководители регулярно сменяются, чтобы не было привыкания и не появлялись любимчики.

Таким образом, немецкая школьная система носит двойственный характер. С одной стороны, она дает хорошие перспективы получения профессий, на которые всегда есть спрос на рынке труда. С другой стороны, система раннего распределения детей по разным типам школ ограничивает доступ к высшему образованию отдельным категориям учащихся. Поэтому развиваются другие типы школ, позволяющие выровнять возможности учащихся на получение качественного образования.

**Т. Пашкевич**

## ТЕХНОЛОГИЯ КТД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» У ПОДРОСТКОВ

Soft skills, или «гибкие» навыки, представляют собой общие социальные и психологические качества человека, которые не связаны с профессиональными компетенциями, но влияют на успешность человека, в том числе и в профессиональной сфере, так как обеспечивают эффективность его работы в коллективной среде.

Поскольку «гибкие» навыки носят универсальный характер и используются во многих жизненных ситуациях, в литературе описано их различное количество и представлены разные классификации. К примеру, известна классификация 4К, согласно которой к «гибким» навыкам относятся навыки коммуникации, кооперации, критического мышления и креативность.

Анализ возрастных особенностей личности позволяет заключить, что подростковый возраст является сензитивным для формирования «гибких» навыков, так как ведущей деятельностью подростков становится общение, с помощью которого они стремятся самоутвердиться и занять достойное положение в коллективе сверстников. При этом подростки не довольствуются готовой информацией, не хотят принимать на веру чужое мнение и стремятся к анализу причин явлений и процессов.

Технологией, которая позволяет педагогу использовать возрастные преимущества подростков для формирования «гибких» навыков, может выступить технология *коллективной творческой деятельности* (КТД), которая позволяет включать подростков в общественно значимые дела на радость и пользу себе и другим людям.

Технология КТД является способом организации любой деятельности и включает три этапа: организацию дела; его проведение; анализ и рефлекссию процесса и результатов. На каждом этапе подростки имеют возможность практиковаться в применении конкретных «гибких» навыков. Так, на этапе организации дела в процессе коллективного целеполагания проводится мозговой штурм, требующий от подростков проявить креативность при выдвижении идей, а затем критическое мышление при их анализе. Коллективное планирование и подготовка стимулируют формирование навыков коммуникации и кооперации.

Этап проведения дела предусматривает не только согласование действий по реализации намеченного плана, но и возможность для импровизации, что актуализирует навыки кооперации в сочетании с креативностью.

На этапе коллективного анализа и рефлексии процесса и результата состоявшегося взаимодействия особую роль приобретает критическое мышление, которое позволяет каждому подростку осознать личностные и коллективные приращения от участия в общем деле.

## А. Пугач

### ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА В СИТУАЦИИ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА: КАК ОСТАНОВИТЬ «АГРЕССОРА»?

Под *буллингом* понимается длительное физическое и психологическое насилие со стороны индивида/группы, имеющих преимущества, в отношении индивида, который не способен себя защитить в данной ситуации. В школе буллинг становится проблемой ученического коллектива, в котором закрепились деструктивные нормы взаимоотношений. При этом у каждого участника буллинга есть своя роль: инициатора (агрессора), помощника инициатора, жертвы преследования, защитника жертвы, наблюдателя.

С целью изучения состояния проблемы буллинга в отечественных учреждениях общего среднего образования мы провели опрос студентов МГЛУ (n=120), согласно которому только 18 % опрошенных не сталкивались с ситуациями буллинга в период обучения в средней школе. При этом наиболее часто буллинг имел место в подростковых классах: 50 % респондентов сталкивались с буллингом по отношению к другим и 23 % по отношению к себе. По воспоминаниям студентов, большинство из них (62 %) выступали в роли свидетелей буллинга. 40 % выступали защитниками жертвы, а 39 % – в роли самой жертвы. Обидчиками себя признали только 9 % опрошенных, а 7 % назвали себя помощниками преследователя.

Наиболее распространёнными эмоциями и чувствами, которые переживали респонденты в ситуациях буллинга в школе, явились сочувствие – 49 %, обида – 48 %, тревога – 46 %, сострадание – 44 %, жалость – 40 %, стыд – 37 %, беспомощность – 35 %. Удовлетворение в ситуации травли испытывали не более 5% респондентов. 48 % студентов указали на влияние опыта участия в школьном буллинге на их дальнейшую жизнь.

Так как негативные последствия буллинга распространяются на всех его участников, преодоление буллинга становится важной педагогической задачей. Поэтому в случае травли, педагог должен взять ответственность за происходящее на себя и незамедлительно приступить к работе не с отдельными участниками буллинга, а с классом в целом. Важно однозначно назвать происходящее насилием и четко обозначить свою позицию: буллинг недопустим. Следует отказаться от обвинений агрессора и обратиться к моральным чувствам всего коллектива, вместе с подростками выработать новые правила поведения в классе, следить за их соблюдением и позитивными изменениями во взаимоотношениях. Необходимо оповестить агрессора, что факт его участия в буллинге установлен и не вызывает сомнения, так как имеется достаточно очевидцев среди сотрудников образовательного учреждения; его родители будут проинформированы о случившемся, а сами обидчики будут находиться под пристальным вниманием взрослых. Через некоторое время необходимо провести следующую беседу, чтобы подростки понимали, что их поведение отслеживается, и учителя держат ситуацию под контролем.

**М. Расинская**

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Под *синдромом дефицита внимания и гиперактивности* (СДВГ) понимается неврологическое поведенческое расстройство ребенка, проявляющееся трудностями концентрации и поддержания внимания, чрезмерной двигательной активностью и несдержанностью, что осложняет общение и поведение детей в семье и школе.

СДВГ представляет собой достаточно распространенное явление, которое встречается в школьные годы у 3–7 % детей. Этот факт подтверждает и анкетирование студентов ФАЯ МГЛУ (n=41), из которых 73 % адекватно определили феномен СДВГ, а 76 % по описанию поведенческих реакций безошибочно определили ребенка с СДВГ. 56 % респондентов указали, что сталкивались с учащимися с СДВГ в разные периоды своей жизни, но в подавляющем большинстве случаев во время учебы в начальных (32 %) и средних (20 %) классах школы.

На вопрос, где должны обучаться дети с СДВГ, 44 % опрошенных студентов указали на совместное обучение с другими детьми в общеобразовательных школах. 27 % респондентов готовы отправить детей с СДВГ в специальные классы, а 24 % пока затрудняются ответить. При этом помощь в обучении детей с СДВГ респонденты включают в обязанности психологов (35 %), родителей (34 %), классных руководителей (25 %) и только потом учителей-предметников (21 %). В полной мере профессионально подготовленным к работе с детьми с СДВГ себя не считает ни один опрошенный студент.

Таким образом, результаты исследования указывают на то, что проблема обучения и воспитания детей с СДВГ является актуальной для современного образования, а ее решение предполагает совместные усилия различных специалистов – врачей, психологов, педагогов при активном участии родителей для разделения зон ответственности и обеспечения полноценного развития ребенка. При этом в образовательном процессе важно обеспечить психолого-педагогическое сопровождение ребенка с СДВГ, которое представляет собой целостную систему действий по созданию социально-психологических и педагогических условий для его успешного развития и обучения.

Организация психолого-педагогического сопровождения ученика с СДВГ становится неотъемлемой частью работы каждого педагога общеобразовательного учреждения. В рамках психолого-педагогического сопровождения учителю важно уметь подбирать адекватные методики обучения, чтобы ученик с СДВГ мог осваивать общеобразовательные предметы на уроках на схожем со своими сверстниками уровне, продвигаясь вперед в своем развитии и не препятствуя продвижению других.

**М. Самсанович**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ СТРЕССОМ У ПОДРОСТКОВ

Под *стрессом* (от англ. *stress* – ‘давление, напряжение’) понимается неспецифическая реакция организма на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях в ответ на сильные и длительно действующие раздражители, общий адаптационный синдром (Г. Селье). Стрессовая реакция включает три стадии, из которых первые две (тревоги и сопротивления) оказывают мобилизующее воздействие на организм (*эустресс*), а на третьей стадии (истощения) сопротивляемость организма снижается. В случае длительного действия стрессора и затянувшейся интенсивной борьбы с ним стресс приобретает форму *дистресса*, который ведет к нарушениям механизмов адаптации и негативным последствиям для организма. Чтобы не допустить превращения стресса в дистресс, важно научиться управлять им, что в детстве и отрочестве становится задачей ответственных взрослых.

Учебная деятельность ставит перед школьниками задачи, требующие максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. Чтобы минимизировать отрицательные последствия учебного стресса в образовательном процессе, учителю необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Так как подростки составляют уязвимую категорию обучающихся в связи с гормональной перестройкой организма, снижающей его адаптационные возможности, педагогу важно рационально распределять учебную нагрузку, своевременно предоставлять дидактическую помощь, придерживаться четкого графика контрольных мероприятий и заранее сообщать критерии оценивания работ.

В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, поэтому снижение статуса в их среде становится стрессогенным фактором. Самоутверждению подростка в группе сверстников способствует применение социальных технологий, КТД, так как совместная деятельность снижает тревожность и страх неудачи.

Расширение круга интересов подростков, избирательное отношение к учебным предметам, формирующееся чувство взрослости педагог может использовать для выявления способностей учащихся и обеспечения разнообразия видов деятельности в образовательном процессе на основе проблематизации содержания обучения, применения дифференцированных и индивидуализированных заданий, чередования интеллектуальной и физической активности. При этом в общении с подростками важно использовать спокойный тон, демократический стиль. Оценочные суждения педагога должны быть взвешенными, относиться не к личности подростка, а к выполненной работе, критика должна быть конструктивной.

Таким образом, соблюдение указанных рекомендаций позволит педагогу минимизировать учебный стресс у подростков в образовательном процессе.

**В. Свирид**

## ДОМАШНЕЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ И ВЫПУСКНИКОВ МГЛУ

Под *домашним обучением школьников* понимается способ получения образования, который предполагает изучение общеобразовательных предметов вне школы (дома, в образовательных центрах). В законодательстве Беларуси (в том числе в новой редакции Кодекса об образовании) закреплены ограничения в применении домашнего обучения, в то время как в США и странах Европы домашнее обучение выступает самостоятельной формой получения общего среднего образования.

Чтобы выявить актуальность проблемы домашнего обучения школьников в отечественной системе образования мы провели анкетирование учителей (n=10) и студентов 5 курса ФАЯ МГЛУ (n=30). Анализ результатов показал, что 60 % выпускников и 70 % учителей допускают возможность предоставления всем школьникам права и возможности получения общего среднего образования в домашних условиях. В то же время половина опрошенных педагогов (50 %) затрудняется однозначно ответить, смогли бы они отказаться от школьного обучения своих детей в пользу домашнего обучения, а 30 % утверждают, что никогда бы не воспользовались возможностью обучать своих детей самостоятельно.

Основной причиной перехода школьника на домашнее обучение респонденты называют особенности его психофизического развития и здоровья (93 % студентов, 80 % учителей). Желание родителей обеспечить школьнику индивидуальный темп обучения и соответствующий его особенностям уровень образования выступает весомой причиной домашнего обучения для 67 % студентов и только 20 % учителей, в то время как наличие у школьников профессиональных увлечений, требующих индивидуального графика обучения, значимо для 50 % учителей и 47 % студентов.

Среди способов поддержки семей, выбравших домашнее обучение, 70 % педагогов и 70 % студентов-практикантов назвали законодательное оформление прав и обязанностей всех участников образовательного процесса. При этом 73 % выпускников и 50 % учителей указали на необходимость консультационных услуг на базе центров дистанционного обучения и онлайн-платформ.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют заключить, что педагогические работники со стажем и молодые специалисты допускают возможность введения в стране домашнего обучения как самостоятельной формы получения общего среднего образования. В то же время способы реализации этой инициативы вызывают настороженность у респондентов в силу отсутствия практического опыта обучения школьников на дому или низкой его эффективности.

**К. Смирнова**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: МНЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ МГЛУ

Вынужденный переход к дистанционному обучению (ДО) во многих странах мира в период пандемии коронавируса позволил получить уникальный опыт, анализ и обобщение которого помогает обнаружить ряд психологических и дидактических проблем в организации ДО школьников.

С целью выявления состояния проблемы ДО в отечественной системе общего среднего образования мы провели анкетирование студентов 5 курса ФАЯ МГЛУ (n=45) во время производственной педагогической практики. Анализ результатов показал, что большинство практикантов (67 %) осознают возрастные ограничения в использовании ДО и убеждены в целесообразности его применения на старшей ступени общего среднего образования ввиду готовности учащихся к значительным физическим и умственным нагрузкам. При этом 16 % опрошенных считают ДО школьников нецелесообразным. Поэтому среди ответов практикантов о назначении ДО в средней школе наибольшей популярностью пользовались варианты применения ДО для занятий по интересам (73 %), для дополнения или частичной замены очного обучения (58 %), для индивидуализации образования учащихся (58 %).

Среди преимуществ использования ДО в системе общего среднего образования студенты выделяли возможность не зависеть от места и времени обучения (87 %), доступность разнообразных удаленных образовательных ресурсов (80 %), развитие навыков самостоятельной работы учащихся (80 %), возможность индивидуального графика и темпа обучения (71 %). В то же время в качестве ограничений ДО школьников выпускники называли затруднения социализации учащихся в среде сверстников (76%), недостаточный уровень саморегуляции учебной деятельности в школьном возрасте (76 %), снижение воспитательного воздействия педагога на учащихся (56 %).

По результатам анкетирования, 49 % выпускников не имели опыта использования ДО в собственной педагогической деятельности в учреждениях среднего образования. Однако 31 % студентов обучали школьников дистанционно во время индивидуальных занятий (репетиторства), а 22 % – во время работы в онлайн-школе или на онлайн-курсах. Основными сложностями в опыте организации ДО со школьниками студенты назвали технические (низкое качество интернет-соединения – 62 %) и психолого-педагогические (слабая домашняя подготовка учеников к занятиям – 27 % и недостаточный уровень владения учащимися ИКТ – 16 %).

Таким образом, результаты исследования указывают на те аспекты, которые требуют пристального внимания при внедрения ДО в систему общего среднего образования. В частности, важно сосредоточить усилия на поиске дополнительных психолого-дидактических средств в случае введения ДО в начальной и базовой школе в силу ограничений воспитательного влияния на учащихся и их социализации в среде сверстников.

**Е. Хохлова**

## РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня педагоги, работающие с учащимися старшего школьного возраста, отмечают негативную тенденцию к снижению мотивации школьников в изучении иностранного языка, которая, в свою очередь, сказывается и на качестве его усвоения.

Особенно остро это проблема касается немецкого языка, положение которого в представлении подрастающего поколения с каждым годом ухудшается. Согласно статистике, в 2020–2021 учебном году только 10,62 % от всех школьников Беларуси изучают немецкий язык. К примеру, в 2017 г. количество школьников, отдавших предпочтение немецкому языку, составляло 13,83 %, а в 2012 г. – 20,5 %.

По этой причине во многих школах учебные группы по немецкому языку являются немногочисленными. Учащиеся в них взаимодействуют с одними и теми же участниками; наблюдается сложность применения социальных технологий, предусматривающих наличие нескольких мини-групп в одной подгруппе; однообразие.

Эффективным решением существующей проблемы становится использование достижений научно-технического прогресса на уроках немецкого языка. Экспериментально доказано, что использование информационных технологий приводит к повышению учебной мотивации за счет предъявления учащимся мультимедийных материалов, возможности индивидуализации и дифференциации обучения, доступа к новым возможностям для творчества, разнообразия проведения уроков.

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

Стоит также отметить, что мотивация старшеклассников повышается и за счет самостоятельного использования данных технологий: то есть от пассивного получения знаний путем предоставления их в готовом виде – к самостоятельному поиску, выбору, обработке и представлению информации, например, в ходе выполнения проектной работы.

Однако стоит учитывать, что информационные технологии способны помочь в решении многих образовательных задач только в случае их грамотного и рационального использования учителем, то есть выбор того, какие технологии, когда и в каком количестве применять, следует осуществлять с учетом существующих учебных программ по немецкому языку для учащихся 10–11 классов.



## **П. Борисова**

### **ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Среди десятков, сотен, тысяч принимаемых решений ни одно не может сравниться по своему значению с решением о выборе профессии. К сожалению, профессиональное самоопределение молодежи часто происходит стихийно. И ответственность за эту стихийность несет в том числе и школа. Особая роль отводится деятельности классного руководителя, одной из функций которого является профориентационная работа с учащимися. Именно классный руководитель больше всех в школе знает о своем воспитаннике. Классный руководитель, сотрудничая с учителями-предметниками, получает информацию об интересе к предмету, знает, кто из ребят любит растения и животных, а кто читает технические журналы. Классный руководитель может судить, как долго сохраняется тот или иной интерес, устойчивый он или поверхностный. Одна из задач классного руководителя – выявлять и поддерживать интерес учащихся к различным учебным предметам, побуждать их к самостоятельной работе по изучению интересующей сферы деятельности.

Профориентационная работа классного руководителя сегодня – это, прежде всего, совокупность методической и организационно-педагогической деятельности по формированию образовательной среды, способствующей самоопределению учащихся. Суть профориентации – психологическая поддержка молодежи, оказание школьникам помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определение реальных возможностей в освоении той или иной профессии.

Система работы складывается из трех основных направлений: профессиональное просвещение, диагностика и консультирование. Основной формой просвещения учащихся остается классный час, где классный руководитель знакомит учащихся с определенной профессией, ее социальной значимостью, престижем, условиями труда. Также к формам и методам профессионального просвещения можно отнести профинформационный урок, беседу, игры, профинформационные сайты в Интернете, экскурсию на предприятие, профессиографическую встречу. К формам и методам диагностики относятся методы психофизиологического обследования, тестирование, анкетирование. Профессиональное консультирование – это способ помощи учащемуся, направленный на развитие у него способности критически оценивать себя и свои профессиональные способности.

Профориентационная работа классного руководителя также предполагает работу с родителями учащихся. Их необходимо проинформировать, что учащимся важно предоставить свободу выбора и возможность получения собственного жизненного опыта.

Таким образом, классному руководителю необходимо уделять должное внимание профориентационной работе с учащимися с целью их личностного и профессионального самоопределения.

## **В. Воробьева**

### **ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Патриотизм всегда был и остается приоритетом в системе воспитания подрастающего поколения. Усвоение учащимися идеи любви к Родине, своему народу, привитие норм нравственности является важнейшим этапом патриотического воспитания школьников. Систематическую работу в этом направлении необходимо начинать с этапа обучения детей в начальной школе. *Патриотическое воспитание учащихся младшего школьного возраста* определяется как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота Республики Беларусь. Это достигается тогда, когда идеи патриотизма развиваются перед умом и сердцем воспитанника в ярких и эмоциональных образах, пробуждая в нем чувства сопереживания, благодарности к прадедам за свободу и справедливость. Основным средством для решения этой важной и сложной задачи является включение учащихся в разнообразные виды практической деятельности.

Одной из эффективных форм работы по формированию патриотических чувств у учащихся младшего школьного возраста, на наш взгляд, является экскурсия, поскольку, учитывая психологические особенности младших школьников, именно экскурсия позволяет подкрепить имеющиеся знания детей об окружающем их социуме личным практическим чувственным опытом, который впоследствии станет прочным фундаментом для дальнейшего усвоения новых знаний об истории и традициях семьи, родного края, страны и формирования собственной гражданской позиции.

В рамках патриотического воспитания проводятся экскурсии в музеи, на выставки, на производство, на природу, по городу и т. д. В целом, экскурсии призваны помочь школьникам осмыслить все, что было в прошлом.

В ходе экскурсии педагог знакомит учащихся с объектами реального мира в их естественном окружении, что оказывает большое впечатление на детей. Они знакомятся с историей своей страны, культурой родного народа, его обычаями и традициями. Экскурсии расширяют кругозор школьников, наглядно демонстрируя достижения техники, строительства, помогая учащимся ощутить себя частью природного, культурного, социального пространства. Благодаря такой форме работы учащиеся могут реально переживать и осознавать чувства привязанности к своей родной земле. Посещение экскурсии, отличающейся высокой содержательностью, вызовет у учащихся чувство восхищения, стремления подражать ветеранам и труженикам тыла, совершившим боевые и трудовые подвиги.

Несмотря на то, что организация экскурсий – это трудоемкий и не всегда быстрый процесс, требующий как материальных затрат, так и большой спланированной работы, эта форма патриотического воспитания младших школьников оправдывает все средства, затраченные на получение результата.

Д. Давидович

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Учащиеся младшего школьного возраста в силу непроизвольного внимания, импульсивности, недостаточности воли и большой подвижности нуждаются в специально организованных условиях воспитания и обучения. Решением этой проблемы становятся особые подходы к обучению и воспитанию младших школьников.

Перед учителем стоит сложная и ответственная задача: создать такие условия, чтобы все дети могли контактировать друг с другом, чтобы все учащиеся класса были вовлечены в коллективную деятельность, чтобы каждый ученик по мере своих способностей был включен в общий образовательный процесс. В ходе занятий с младшими школьниками должна удовлетворяться актуальная потребность школьников в признании, ощущении их собственной успешности и значимости. Ребенок хочет чувствовать себя спокойно, комфортно.

Одним из ярких средств в системе воспитания и развития младших школьников может стать арт-педагогика. *Арт-педагогика* – это особое направление в педагогике, где обучение, развитие и воспитание личности ребенка осуществляется средствами искусства в любом преподаваемом предмете. То есть это педагогика воспитания учеников по самым обыкновенным общеобразовательным программам, а искусство лишь помогает осваивать сложный учебный материал, являясь не целью, а только средством познания. Решая поставленную познавательную задачу, учащийся полностью или частично выбирает способы исполнения своей роли в соответствии с определенными правилами игры. При этом у него остается достаточно свободы, чтобы импровизировать, выдумывать, выбирать, догадываться, прогнозировать. На арт-уроке учащиеся могут общаться, помогать друг другу, рассуждать, слушать свой внутренний голос и самовыражаться. Методы арт-педагогики ориентированы на развитие духовно-личностной сферы ребенка, нравственное воспитание, формирование этического и эстетического иммунитета.

Арт-педагогика в системе воспитания учащихся младших классов будет способствовать налаживанию отношений между детьми. У учащихся активизируется мышление, будет формироваться целенаправленная деятельность, устойчивость внимания. Занятия творчеством дадут положительную динамику в качественном развитии воображения любого ребенка, в формировании его творческого компонента.

Таким образом, использование арт-педагогики в работе с младшими школьниками создаст оптимальные условия для адаптации и социализации детей, а также для развития их творческих способностей.

**А. Додена**

## ПРИЕМЫ СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА ПОДРОСТКОВ

Ученический коллектив – основная база накопления школьниками позитивного социального опыта. Задача классного руководителя – создать сплоченный воспитательный коллектив, умело используя его для разностороннего развития личности. От степени сплоченности учащихся зависит не только уровень усвоения учебного материала по различным предметам, но и эффективность воспитательной работы учителя в классе.

Согласно мнению ученых, сплоченность предполагает заботу членов группы об успехах, контактность, организованность, взаимозаменяемость, бесконфликтное распределение обязанностей, отсутствие разобщенности. Сплочение классного коллектива – это кропотливая, ежедневная работа учителя, носящая перманентный, планомерный характер. Анализ опыта свидетельствует, что к числу популярных форм работы сплочения классного коллектива относятся: игры, ролевые тренинги; классные часы, конференции, диспуты, семинары, круглые столы, практикумы; проектная деятельность; акции «Подарок...» или «Помоги...» (другу, ветерану, младшим, детям детского дома, родителям и т. д.); литературные, театральные, поэтические, музыкальные, спортивные гостиные; аукционы талантов, творческих идей; конкурсы и викторины; праздники; экскурсии, походы выходного дня.

Для того, чтобы класс стал местом, где подростки чувствуют себя комфортно и уверенно, учитель может использовать такие приемы, как участие школьников в организации общего пространства, создание «дизайна» класса; разработку правил класса; оформление классного уголка, ведение альбома «Летопись классных дел», ежегодной Книги рекордов класса; проведение Дней класса.

Большое значение имеет обратная связь. В конце учебной четверти и учебного года подростки пишут записки, где могут задать вопрос, написать о чем-то наболевшем, что не могут озвучить. С учетом пожеланий школьников педагог вносит коррективы в воспитательную работу, ее содержание.

Опыт показывает, что деятельность по формированию и сплочению классного коллектива можно разделить на несколько этапов: диагностический (диагностика ученического коллектива, постановка целей и задач воспитательной работы); организационный (организация классного самоуправления и внеклассных мероприятий, создание классных традиций); рефлексивный (установление благоприятного психологического микроклимата в классе). Если на первом этапе формирования и сплочения классного коллектива, руководящие функции принадлежат классному руководителю, то постепенно он делится ими с лидерами класса.

Таким образом, организация воспитательной работы по сплочению коллектива должна носить планомерный, систематический характер, опираться на использование традиционных и инновационных форм и методических приемов.

**Ю. Дорош**

## КИТАЙСКИЙ НАРОДНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В настоящее время иностранные языки являются объектом изучения людей разных сфер деятельности, в том числе и школьников. Заметно возрастает необходимость в изучении китайского языка, а вместе с ней увеличивается и заинтересованность учащихся в изучении китайской культуры.

Как и другие культуры, китайская культура самобытна и неповторима. Она представляет собой оригинальное и целостное историческое направление, складывавшееся в течение многих веков из многообразных этнических источников. Особое место в китайской культуре и искусстве занимает народный танец, который является не только отражением индивидуальных эмоций и чувств танцора, но и несет ярко выраженный национальный характер.

Народное хореографическое искусство Китая – это оригинальное и целостное историческое направление, сильно отличающееся от европейского. Например, в китайских народных танцах движения идут по спирали и кругу, потому что в китайской культуре круг символизирует гармонию. Европейские же танцы больше тяготеют к линейным передвижениям и удлинённым формам. Традиционные китайские танцы разнообразны по своему характеру. Некоторые из них поражают своей яркостью и динамичностью, другие же, наоборот, медлительностью и плавностью движений. Очень часто в танцах используют дополнительные предметы, такие как веера или шарфы. Мерой искусства в Поднебесной является не человек, а жизнь самой природы. Хореография через образ танцующего олицетворяет его мироощущение. Именно поэтому техника тела и духовный мир танцора заметно влияют на внутреннее значение танца. Почти все танцы в Китае имеют какое-то значение: их часто посвящают богам или ритуалам, что демонстрирует неповторимость китайских традиций и обычаев. Иногда они символизируют события из истории Китая.

Китайская народная хореография – это богатая палитра великого китайского искусства, которая рассматривается как неотъемлемая часть развития познавательного интереса личности. Именно поэтому изучение китайской культуры посредством китайских народных танцев вызывает особый интерес среди школьников. Движения, связанные с народной музыкой, вызывают у детей эмоциональный подъём, приносят чувство радости, удовлетворения, поднимают настроение, повышают эмоциональный тонус, прививают хороший вкус, благотворно влияют на духовное и физическое развитие. Ребенок не только познаёт глубину народного танца и учится изящно двигаться, но и становится более открытым, появляется желание познать китайский народ и его культуру.

**К. Жебрак**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Социализация личности в подростковом возрасте – это не только переход от детства к самостоятельной взрослости, но и вступление в ответственную общественную жизнь. Формирование гуманистической системы ценностных ориентаций, ответственной личностной позиции подростка по отношению к себе, окружающим людям и обществу является важнейшей задачей образования.

Раскрывая понятие *ценности*, обратимся к исследованиям Д. А. Леонтьева, который предлагает несколько определений. Во-первых, ценность приравнивается к понятиям *смысл* и *значимость*. С одной стороны, ценности – это значимые для человека предметы, с другой – особые абстрактные сущности, как нечто ценное само по себе. Во-вторых, ценности индивидуальны, то есть значимы только для конкретного индивида. Как мотивационные структуры, они определяют направленность личности. В-третьих, ценности как четко описанные нормы или стандарты, которые требуется соблюдать, или же жизненные цели, смыслы и идеалы, несводимые к однозначным предписаниям, задают не только общую направленность деятельности, но и ее конкретные параметры.

Деятельность, которая призвана расширить восприятия подростками жизненных ценностей и смыслов, углубить понимание их значимости для себя, получила название ценностно-ориентированной. Этой деятельности противопоставлены назидательность, дидактизм, поучительность. А так как подростковый возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, верой в истинность всего того, чему учат, в безусловность нравственных норм, то главное назначение этого вида деятельности – побудить учащихся исследовать, постигать, что сделало то или иное явление жизни ценностью.

К эффективным методам и формам организации ценностно-ориентированной деятельности можно отнести: изучение автобиографий и дневников выдающихся деятелей культуры и науки; философские столы, дискуссии с ценностной проблематикой, в ходе которых исследуется значимость той или иной общечеловеческой ценности (любовь, творчество, свобода, саморазвитие, самоктуализация); решение моральных дилемм (по Л. Кольбергу); самодиагностика сложившейся на сегодняшний день системы жизненных ориентаций (например, по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича). Расширение ценностного кругозора подростка в процессе ценностно-ориентированной деятельности – это механизм формирования у него готовности к смысло-жизненному поиску, принятию ответственных решений, к саморазвитию и личностному росту.

## **А. Леоненя**

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Домашняя работа по иностранному языку представляет собой один из важнейших этапов обучения ему младших школьников. При разработке системы домашних заданий по иностранному языку учителю необходимо учитывать основные моменты:

1. Объяснение домашнего задания. Ученики должны понимать сущность и содержание домашнего задания, алгоритм его выполнения, результат.

2. Домашние задания не должны быть однообразными, так как в данном возрасте большое значение имеет мотивация и интерес учащихся к изучению предмета. Задания должны затрагивать эмоции учеников. Дети по природе своей любознательны, следует находить такие задания, которые интересны, расширяют кругозор младших школьников.

3. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Целесообразно, чтобы домашние задания были разноуровневыми: задания-минимум и задания-максимум.

4. Дозирование домашних заданий: их не должно быть много, и не должно быть мало – надо найти свою «золотую середину». Чрезмерно сложные и объемные задания не будут выполняться и приведут к утрате интереса к изучению предмета, слишком легкие задания расхолаживают школьников. Следует чередовать сложные, объемные и легкие, простые задания.

5. Систематический контроль и проверка домашних заданий, так как они стимулируют учебный труд младших школьников и мотивируют их на систематическое выполнение заданного на дом.

Большую роль в приучении школьников к систематическому выполнению домашних заданий играют родители. Основная функция родителей – интерес, поддержка, контроль за работой по иностранному языку. Важно постоянно контролировать запись домашних заданий и проверять их выполнение. Родителям необходимо помнить, что задание задается всегда и требовать, чтобы ребенок научился его записывать. Родителям необходимо формировать положительную мотивацию выполнения домашнего задания, помочь ребенку видеть его дальнюю перспективу. Важно поощрять ребенка за хорошо выполненное домашнее задание, хвалить его, радоваться его результатам, связанным с положительной отметкой. Целесообразно помогать ребенку в выполнении домашнего задания только в том случае, если он в этом нуждается. Не следует выполнять задание за своего ребенка, лучше пусть он вообще домашнее задание не сделает, чем сделаете его вы.

Таким образом, домашние задания развивают у учащихся навыки самостоятельной работы, способствуют овладению опытом планирования внешкольного времени, его рационального использования, обеспечивают системность и непрерывность изучения иностранного языка.

**Н. Потапенко**

## МЕТОДЫ ПООЩРЕНИЯ И МЕТОДИКА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В образовательном процессе большую роль играет *метод поощрения учащихся*, под которым понимается внешнее активное стимулирование, побуждение воспитуемого к инициативной, творческой деятельности. В качестве основных форм поощрения в школьной практике используются: одобрение, похвала, награждение, благодарность, предоставление почетных или дополнительных прав, присвоение различных почетных званий, присуждение почетного места в соревновании.

Для того, чтобы методы поощрения были эффективны, педагогам необходимо учитывать возрастные особенности ребенка. Детей до трех лет стоит поощрять за все достижения: за правильно выговоренное слово, собранный пазл, проявления самостоятельности, хороший аппетит. Для маленьких детей важны не столько слова, сколько тактильные ощущения: объятия, нежные поглаживания. Дошкольников необходимо поощрять за творческую деятельность: желание и умение делать что-то своими руками, интеллектуальные достижения (выученные стихи, буквы, цифры), за умение обслуживать себя, хорошее поведение и помощь близким. Им нравятся словесная похвала, сладости, совместные игры с родителями, подарки, прогулки и поездки. Для детей младшего школьного возраста очень важна положительная оценка их поведения и труда. Подростков следует поощрять за ответственное отношение к учебе, помощь родителям, наличие хобби, личные достижения. Они ценят похвалу, подарки, деньги, дополнительное время на пользование компьютером, общение с друзьями. В старшем школьном возрасте приветствуется расширение границ, доверие взрослых.

Поощрение особенно необходимо неуверенным в себе учащимся, поскольку оно вселяет уверенность, создает позитивный настрой на работу (пусть даже трудную) повышает ответственность.

Чтобы поощрение было эффективным, педагогу следует учитывать ряд требований, которые предъявляются к использованию метода в школьной практике:

1. Учет мотива действия. Педагоги должны стремиться, чтобы поведение учащегося мотивировалось и направлялось внутренними убеждениями, нравственными мотивами.

2. Индивидуальный подход к поощрению воспитанников. Поощрения заслуживают как дети, добившиеся высоких результатов, так и те, кто проявлял ответственность, отзывчивость, помогая другим, хотя и не добился выдающихся личных успехов.

3. Мера при использовании поощрений. Поощрение должно соответствовать заслугам воспитанника, его индивидуальным особенностям. Неумеренная похвала ведет к переоценке ребенком своих реальных возможностей.



## К ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ

Конкурентоспособного специалиста в XXI в. отличают как профессиональные навыки (*hard skills*), так и *soft skills* (мягкие навыки) – универсальные компетенции, которые трудно поддаются измерению. Помощь в их развитии может быть оказана в процессе обучения при использовании различных интерактивных методов, в том числе и метода *кейс-стади*.

Сущность данного метода заключается в следующем: вначале каждый обучающийся самостоятельно знакомится с предлагаемой кейсом (реальной или выдуманной ситуацией), формулирует проблему, которую необходимо устранить, ищет недостающую информацию, выделяет важные аспекты, продумывает возможные пути решения. Затем преподаватель разделяет студентов на группы. В процессе совместной работы они предлагают варианты решения, выслушивают мнение друг друга и дискутируют. На завершающем этапе группы выбирают представителя, который будет презентовать результаты их размышлений. Преподаватель подводит итоги.

Такая тактика организации учебной деятельности способствует развитию коммуникабельности, лидерских качеств, гибкости и критичности мышления, эмоционального интеллекта, креативности, успешного взаимодействия в группе, умения анализировать, аргументировать и др.

Метод кейс-стади, как и любой другой метод, имеет ряд преимуществ и недостатков. Во-первых, кейсу, в отличие от задачи, присуща вариативность решений и отсутствие правильного ответа. Во-вторых, здесь акцент делается не на результате, а на процессе. В-третьих, преподаватель не является транслятором знаний, он выступает в роли инициатора и организатора, который поддерживает обучающихся и упорядочивает процесс их работы. Рассматриваемый метод также позволяет обучающемуся применить знания на практике, не находясь при этом в стрессогенной или потенциально опасной ситуации. Однако необходимо понимать, что в реальности может и не быть достаточного количества времени для раздумий. Здесь также делается акцент на достижениях учащихся, что может помочь в формировании у них позитивной мотивации и активности. К трудностям применения данного метода относится подбор материала. В идеальном варианте кейс должен соответствовать следующим критериям: актуальность (не старше 2–3 лет), максимальная приближенность к реальности, эмоциональная значимость, связь с изучаемой дисциплиной. Негативным является фактор энергозатратности и для педагога, и для учащихся.

Резюмируя, отметим, что установление субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и учащимися, соединение теории и практики, возможность развития творческого и образовательного потенциала личности обеспечивают эффективность метода кейс-стади для развития «гибких» навыков у будущих специалистов.

**Д. Труфанова**

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

С развитием технического прогресса медиакультура стала неотъемлемой частью окружающей среды, влияющей на развитие и формирование личности. *Медиакультура* – это совокупность знаний, убеждений, ценностей и средств общения, которые находятся в мировом информационном пространстве. В потребление массово-коммуникационной продукции вовлечены все социальные и возрастные слои современного общества, при этом, по данным социологических опросов, самыми активными и наиболее неподготовленными потребителями СМИ являются подростки.

В подростковом возрасте происходит интенсивное социальное формирование личности, ее нравственных идеалов и моральных убеждений. Подростки имеют неустойчивый, противоречивый характер. Дети этого возраста не склонны ставить родителей в качестве своего идеала, поэтому их внимание направлено на взаимодействие с ровесниками. Кроме того, примером для подражания часто становятся образы людей в Интернете. Ребенок может попасть в так называемый «информационный пузырь», что может привести к узконаправленному мышлению школьника. В связи с этим сегодня остро стоит вопрос о включении медиаресурсов в общеобразовательную деятельность, создавая, таким образом, некий инструмент формирования медийной культуры.

Решением этой проблемы может послужить внедрение большего количества информационных часов, посвященных данной теме, регулярное проведение дискуссий на интересующие подростков темы на уроках и классных часах. Необходимо приобщать подростков к пониманию специфики языка средств массовой информации, развивать их критическое мышление в процессе общения с масс-медиа. Учащиеся должны осознавать возможности использования дополнительной информации при подготовке по той или иной проблеме (формирование навыка использования телевидения, сетевой информации как дополнительного источника учебной информации). Это определяет необходимость и особую роль формирования медиакультуры современного школьника. Оптимальным вариантом для реализации данной проблемы представляется использование кружковых и студийных форм работы с подростками, на которых, благодаря современным технологиям, учащиеся могут создавать собственные видеоролики, сайты, блоги, виртуальные фотоальбомы. Это позволит школьникам развить свой творческий потенциал в области видеокультуры, размещая разработанный в процессе реализации инновационного проекта медиапродукт на сайте учреждения образования.

Таким образом, в современном мире педагогу следует анализировать современные тенденции массовой культуры, обрабатывать их и внедрять в учебный процесс для повышения эффективности обучения и нравственного развития подростков.

## **А. Шамшорик**

### **НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Перед системой образования XXI в. встает огромное количество вопросов, разрешение которых требует серьезных нововведений. Одной из проблем является снижение познавательной способности среди школьников, особенно подросткового возраста. Сегодня современные подростки не отличаются высокой познавательной активностью. Они пассивно ведут себя на уроках, не усваивают материал и не используют полученные в школе сведения в своем жизненном опыте. Поскольку они ведут такой пассивный образ учебной деятельности, то теряют шанс совершенствовать себя и свои знания. Причинами здесь могут выступать неумение учиться и преодолевать трудности познавательной деятельности, большой объем программного материала, который нужно усвоить и запомнить, отвлекающие факторы.

Одним из эффективных средств для решения этой проблемы выступает нестандартный урок. Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее неустановленную структуру. Эффективность такой формы обучения и развития хорошо известна. Подобные уроки приближают школьное обучение к жизни, реальной действительности. Дети охотно включаются в занятия, ибо нужно проявить не только свои знания, но и смекалку, творчество. Стоит отметить, что это не полная замена классических уроков, а их дополнение и переработка, внесение оживления, разнообразия, которые повышают интерес, способствуя совершенствованию учебного процесса. В момент проведения подобного урока решается проблема дифференциации обучения, расширяются рамки учебной программы, появляется реальная возможность поднятия авторитета даже самого слабого ученика.

Среди нестандартных можно выделить уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций (суд, следствие, трибунал, конструкторское бюро, ученый Совет); перенесенные в рамки урока традиционные формы внеклассной работы (КВН, «клуб знатоков», утренник, спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут); уроки с использованием современных аудиовизуальных и технических средств обучения (интернет-урок (использование Интернета на уроке, либо использование интернетматериалов), видеоурок), что особенно понравится современным школьникам в век технологий.

Педагогами разработано много методических приемов и новаторских подходов к проведению таких форм занятий, и каждый учитель вправе выбирать те педагогические технологии, которые комфортны для него и соответствуют индивидуальным особенностям обучаемых. Стоит отметить, что в частотности проведения нестандартных уроков важно соблюдать меру. Ученики имеют свойство привыкать к необычным способам работы, а в последствии могут потерять интерес, и успеваемость заметно снизится.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О. Кильчевская

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В условиях современного мира, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, центральное место в языковом образовании занимает формирование межкультурной коммуникативной компетенции. *Межкультурная коммуникативная компетенция* представляет собой способность осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума. Основным подходом, реализующим данную цель, является межкультурный подход, в рамках которого выделяются следующие принципы:

Принцип развития межкультурной сензитивности выражается в способности принимать и понимать другие культуры, не перенося на них собственные ценностные ориентации, а также воспринимать и выявлять значимые культурные различия.

Принцип ценностной рефлексии. Понимание ценностей представителей разных культурных сообществ является одним из значимых аспектов в обучении устному иноязычному общению в контексте диалога культур.

Принцип реализации речеповеденческих стратегий. Речеповеденческие стратегии, которые используют носители разных культур, выступают как особый способ представления социальной интенции в культуре. Речевое содержание и репрезентация речеповеденческих стратегий специфичны для представителей разных лингвокультур.

Принцип контрастного обучения предполагает познание иноязычных и собственных социокультурных аспектов речевого поведения через их сопоставление.

Принцип диалога культур, согласно которому процесс обучения иностранному языку рассматривается как соприкосновение с чужим, осознание собственной культуры, а обучающиеся – как потенциальные субъекты диалога культур.

Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий. Процесс формирования межкультурной компетенции будет эффективным только тогда, когда обучающиеся не только овладевают изучаемым материалом, но на его основе овладевают стратегиями формирования и постоянного повышения межкультурной коммуникативной компетенции. Эти стратегии будут играть первостепенную роль при изучении любой другой культуры или контакте с ее представителями.

Принцип культурной оппозиции. Данный принцип реализуется в необходимости использования информации о культурном конфликте или содержащую культурный конфликт с целью полного понимания обучающимися изучаемого культурного явления.

**Н. Костенко, Н. Рашкевич**

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ СЕРВИСОВ И МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Одной из основных тенденций использования информационно-коммуникационных технологий является их интеграция в современную систему языкового образования с сохранением ее базовых методических принципов. Современные технологии обеспечивают возможности создания дополненной реальности в необорудованной аудитории, что позволяет использовать дополнительные материалы в различных формах.

Интерактивная доска **Miro** была разработана в России, г. Пермь. В бесплатном доступе имеются три доски, однако они безграничны по своим возможностям. Miro не требует установки, а управлять доской учитель может прямо с браузера. В Miro удобно работать с планшета или компьютера. Для учителя есть возможность ограничивать права участников, тегировать контент по уровням обученности, что в свою очередь, позволяет дифференцировать задания для учащихся с разным уровнем языковой подготовки. При медленной скорости Интернета или отсутствии возможности выхода в Интернет во время занятия учащийся может самостоятельно перейти по ссылке на урок и проработать материал.

Сервис **Genially** представляет собой инструмент для создания всех видов дидактических ресурсов. Он подходит для всех форм образования, в том числе электронного обучения. Сервис предлагает большой выбор уровней интерактивности и сохраняет весь добавляемый контент в облачном хранилище. Однако Genially не очень прост в самостоятельном освоении и требует обязательного наличия интерактивной доски, компьютера или проектора.

«**Взнания**» – это универсальная российская платформа для обучения иностранным языкам, которая содержит в себе адаптированный и улучшенный функционал мировых лидеров в образовании, таких как Quizlet, Quizzex, Wordwall, Kahoot, Learningapps, Islcollective и других сервисов. Платформа позволяет создавать упражнения для формирования лексических навыков (7 вариантов заданий), грамматические упражнения, тесты (5 вариантов заданий) и задания с интерактивным видео: мультики, фильмы, клипы, игры мемори. Также есть возможность распечатывать рабочие листы для проведения диктантов и других видов работы на уроке, проводить марафон среди учащихся и награждать их сертификатами. На платформе встроена автоматическая проверка результатов, вся информация по выполненным урокам/играм хранится в едином журнале. В рамках бесплатного тарифа существенно ограничен выбор заданий, некоторые игры доступны по особой подписке и не доступно мобильное приложение.

Различные сервисы и мобильные приложения позволяют модернизировать систему языкового образования и делают возможным реализацию принципа индивидуализации обучения в аудиторной и внеаудиторной работе.

**О. Ковальчук**

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Направленность на продуктивное образование, а также постоянно увеличивающиеся объемы материала и ограниченное количество аудиторного времени, отведенное на его изучение, обуславливают перенос акцента с доминирующей роли преподавателя на самостоятельную и ответственную позицию студента как активного участника образовательного процесса.

Самостоятельная учебная деятельность по совершенствованию речевых грамматических навыков у студентов переводческого факультета осуществляется с помощью системы управления обучением (СУО) Moodle. Активно используются такие ее элементы, как *тест, задание, лекция, семинар, вики, файл* и др. Однако нам хотелось бы обратить внимание на такой элемент, как *ветвящийся сценарий*, который позволяет создателю курса предоставить студентам возможность построения индивидуальной образовательной траектории. Выбор, который делает обучающийся на каждом шагу, определяет содержание следующего этапа. Данный элемент позволяет учесть не только интересы обучающихся, но и их *индивидуальные стили кодирования информации*, которые напрямую влияют на особенности восприятия и переработки информации обучающимися.

Преобладание *визуальной модальности опыта* характеризуется тем, что обучающиеся принимают и перерабатывают материал с помощью зрительных впечатлений и мысленных образов. Данная категория студентов предпочитает получать информацию и порождать собственные высказывания, опираясь на изобразительную наглядность, следовательно, им целесообразно предлагать задания, сопровождаемые рисунками, фото, диаграммами, схемами, графиками, интеллект-картами, комиксами, интерактивными видеоматериалами.

Студенты, у которых преобладает *аудиальная модальность опыта*, принимают и перерабатывают информацию в основном на слух. Для организации самостоятельной работы данной категории обучающихся рекомендуется использовать стихи, песни, подкасты, аудиокниги.

Студенты, которые отличаются *кинестетической модальностью опыта*, воспринимают и перерабатывают информацию с помощью чувственных впечатлений. Для них наиболее эффективными способами деятельности являются письмо, рисование и другие физические действия с учебным материалом. Для организации самостоятельной учебной деятельности кинестетиков целесообразно использовать задания на заполнение грамматических схем и таблиц, «перетягивание» слов и фраз, представление ситуаций с помощью рисунков и блок-схем, работу с временными шкалами, проектами, а также различные игровые приемы.

**Е. Савельева**

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Изучение иностранного языка невозможно без изучения культуры страны изучаемого языка. Язык и культура неразрывно связаны между собой. Для успешного внедрения в процесс обучения языку культурного компонента в методике разработаны различные варианты культуроведческих подходов, и все они предполагают полное погружение в культуру стран изучаемого языка, не принимая во внимание родной язык обучающегося. Однако все большую популярность приобретает инновационный, интенсивно развивающийся в последние годы межкультурный подход, который является перспективным направлением в современной лингводидактике и методике и находится в стадии своего становления.

Основная идея межкультурного подхода заключается в подготовке обучающихся к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации, к осуществлению диалога культур. В рамках данного подхода иноязычное общение должно быть направлено на установление равноправия культур в процессе обучения иностранному языку. Эталоном, к которому должен стремиться обучающийся, является не носитель, а медиатор культур. Меняется цель обучения, дидактические стратегии оказываются направлены на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. *Межкультурная коммуникативная компетенция студента лингвистических специальностей* – это способность осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителями другого лингвосоциума.

В нашем исследовании при разработке типологии упражнений для студентов лингвистических специальностей с целью развития умений говорения по теме «Housing» в основу были положены следующие принципы: принцип коммуникативной направленности, принцип ситуативности, принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков, принцип сопоставления культур, принцип ценностной рефлексии.

Данный комплекс включает упражнения, направленные на усвоение фактов иноязычной культуры, национально-культурных ценностей, обеспечивающих реализацию речеповеденческих стратегий и тактик в ходе межкультурного общения, а также технологию культуроведческого комментирования, социальные технологии («учение в сотрудничестве», «мозаика» и др.), такие приемы, как «критический инцидент», ассоциативные карты, карты целеполагания.

Таким образом, разработанный нами комплекс упражнений направлен на усвоение ценностных установок своей и чужой культур, расширение языковой и культурной картины мира обучающихся.

**ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Научнообоснованная индивидуализация образовательного процесса требует четкого понимания ее целей и задач. Под *целью* в педагогике понимают осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлен процесс преподавания и учения. Сущность индивидуализации состоит в организации образовательного процесса на основе его последовательной адаптации к возможностям каждого обучающегося. Отсюда, цель индивидуализации правомерно трактовать как обеспечение качественного овладения каждым студентом иностранным языком на основе последовательного учета его индивидуально-личностных особенностей и достигнутого уровня овладения учебной программой изучаемой дисциплины. Содержание цели индивидуализации правомерно рассматривать с позиций общей классификации целей обучения.

Под образовательным компонентом цели индивидуализации следует понимать повышение качества результатов образовательного процесса: знаний, формируемых умений и навыков обучающихся – путем адаптации содержания образования и путей его освоения к условиям конкретной образовательной ситуации и индивидуально-личностным особенностям каждого студента.

Развивающий компонент цели индивидуализации состоит в обеспечении повышения качества результатов обучения путем целенаправленного создания условий для развития мышления, памяти, внимания, воображения, внутренней иноязычной речи, языковой догадки, интеллектуальной активности, творческих возможностей каждого студента на основе последовательного учета его индивидуальных особенностей и познавательных возможностей.

Воспитательный компонент цели индивидуализации состоит в повышении качества результатов обучения на основе последовательного создания условий для формирования у каждого студента значимых для иноязычной межкультурной коммуникации качеств поликультурной личности.

Достижение цели индивидуализации образовательного процесса в единстве трех ее компонентов предполагает уточнение задач, которые в своей совокупности могут обеспечить ее решение. Осуществив теоретическое изучение вопроса, правомерно выделить следующие основные задачи: обеспечивать вариативность содержания учебной деятельности студента; способствовать организации учебного труда каждого обучающегося на основе учета уровня его подготовленности; стимулировать мотивацию к изучению иностранного языка; развивать самообразовательный потенциал личности каждого студента.



О. Баклагина

### КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ ПРИ ВЫСОКОЙ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ

Достижение высоких результатов в обучении всегда было одной из первостепенных целей студента. Но люди, реализующие эту цель, также могут допускать ошибки в разнообразных жизненных ситуациях. *Когнитивные искажения* – это систематические ошибки, основной источник которых кроется в самих принципах функционирования познания, в конкретных механизмах человеческого мышления.

Наше научное исследование посвящено когнитивным ошибкам студентов с высокой успешностью учения. В исследовании приняли участие 60 студентов, при этом 20 из них – со средним баллом выше 9.0, которые представляют группу с высокой успешностью учения. Исследование было проведено с помощью новой методики «Опросник когнитивных ошибок» А. Е. Боброва и Е. В. Файзрахмановой.

Было выявлено, что наиболее часто встречающееся когнитивное искажение у студентов-отличников — это «Морализация» (декларирование повышенной моральной ответственности, стремление к обеспечению безопасности за счет морального контроля над окружающими). В среднем, это когнитивное искажение выражено у академически одаренных студентов на 80 %. Далее «Катастрофизация» – 66 %, затем «Чтение мыслей» – 64 % и «Гипернормативность» – 53 %. Студенты с очень высокой успешностью учения ощущают потребность строго следовать определенным нормам, чувствуют собственную повышенную моральную ответственность и ожидают такой же ответственности от других, испытывают тревогу, преувеличивая значимость возможных проблем и быстро делают не совсем обоснованные выводы. Студенты-отличники создали для себя образ успешного и знающего человека и имеют определенную зависимость от данного образа.

Мы выявили, что существуют статистически достоверные взаимосвязи академической успеваемости и когнитивных ошибок у студентов лингвистических специальностей: чем выше академическая успеваемость студентов, тем выше степень представленности когнитивных искажений как «Морализация» и «Гипернормативность». Чем ниже уровень успеваемости, тем в большей степени выражено когнитивное искажение «Выученная беспомощность».

Являясь неотъемлемой частью процесса построения образа реальности, когнитивные ошибки внедряются в нашу жизнь и изменяют ее помимо нашего желания. Однако знания о сути наших когнитивных искажений могут помочь приблизиться к объективной реальности и снизить тревожность из-за воображаемых проблем.

## **ПРОЯВЛЕНИЯ ИМПУЛЬСИВНОСТИ–РЕФЛЕКСИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Когнитивные стили имеют долгую историю исследования в психологии, однако данная проблематика начала применяться непосредственно к человеческой деятельности лишь недавно. Под понятием *когнитивные стили* понимаются индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения. Восприятие реальности зависит от когнитивных стилей и каждый стиль отвечает за определенный момент процесса принятия решений. Начиная с раннего возраста, когнитивный стиль личности оказывает влияние на выполнение разного рода задач и принятие решений.

Когнитивный стиль «импульсивность–рефлексивность» представляет собой склонность принимать решения либо быстро, либо медленно и проявляет себя в условиях неопределенности, когда требуется осуществить выбор из некоторого множества альтернатив. Основной показатель стиля – время первой реакции независимо от правильности (неправильности) решения. Второй показатель – общее количество допущенных ошибок. По обоим показателям выборка делится на собственно рефлексивных (медленных/точных) и импульсивных испытуемых (быстрых/неточных), а также на две особые категории, получившие название «быстрых/точных» и «медленных/неточных». Нами была выдвинута гипотеза о том, что скорость реакции при соотнесении текста на иностранном языке с предъявленной картинкой зависит от когнитивного стиля «импульсивность–рефлексивность». Для проверки данной гипотезы был проведен эксперимент, состоящий из двух этапов. На первом этапе использовались 20 пар заранее подготовленных картинок с текстом на иностранном языке. Испытуемым необходимо было решить, соответствует ли предъявленная картинка тексту. На втором этапе эксперимента определялся когнитивный стиль испытуемого по методике «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана. Всего в исследовании приняли участие 20 студентов 5 курса факультета романских языков МГЛУ.

В ходе исследования выявлены следующие закономерности:

1. Скорость реакции испытуемых при соотнесении текста на иностранном языке с предъявленной картинкой не зависит от когнитивного стиля «импульсивность–рефлексивность».
2. Испытуемые, которые рассматривали картинки более длительное время – успешнее находили фигуру-эталон.
3. Более высокий уровень владения языком (балл по иностранному языку) позволяет дать большее количество правильных ответов при соотнесении текста с картинкой.

**И. Заневская**

## ВЛИЯНИЕ СКОРОЧТЕНИЯ НА ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПИСЬМЕННОРЕЧЕВЫХ СООБЩЕНИЙ

В современном мире, полном информации, умение быстро обрабатывать речевые сообщения необходимо каждому: это залог успешности как в процессе обучения, так и в любой профессиональной сфере. Можно встретить различные методики, предлагающие каждому научиться читать быстрее и эффективнее. Ключевой вопрос при этом заключается в том, насколько они психологически оправданы: существует ли реальная возможность усовершенствовать обработку письменноречевой информации?

Мы обратили внимание на три популярных метода скорочтения (с помощью осознанного дыхания, с помощью метронома и с помощью трекинга), предприняв попытку выяснить, насколько они психологически обоснованы для усовершенствования субъектом процесса чтения. В исследовании приняли участие 25 человек в возрасте 20–27 лет (большинство – студенты старших курсов МГЛУ).

На первом этапе исследования была поставлена задача определить наиболее эффективный метод скорочтения. Таковым оказался метод с использованием трекинга, позволивший большинству испытуемых не только увеличить скорость чтения, но и улучшить понимание текста. На наш взгляд, подобные результаты обусловлены психологическими особенностями данного метода, позволяющего более эффективно фокусироваться на ключевых смысловых единицах и избегать интерферирующего влияния со стороны других единиц.

На втором этапе мы попытались глубже изучить выделенный метод скорочтения, проведя дополнительное изучение его эффективности в сравнении с чтением в обычных условиях. Как и на первом этапе, при его использовании испытуемые продемонстрировали ускорение темпа обработки, а также улучшение понимания предложенных текстов.

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что метод скорочтения с помощью трекинга позволяет добиться наилучших результатов в плане обработки письменноречевых сообщений. В то же время его нельзя охарактеризовать как гарантированный способ усвоения информации, учитывая, что у некоторых участников эксперимента он сопровождался ухудшением понимания. Полученные результаты, скорее, свидетельствуют о том, что эффективность того или иного метода скорочтения носит индивидуальный характер и, вероятно, в большей степени определяется индивидуальными характеристиками субъекта. Следует также обратить внимание на то, что некоторые участники эксперимента демонстрировали наилучшие результаты, читая текст в обычных условиях (без использования скорочтения); данное обстоятельство не позволяет рассматривать скорочтение как универсальный способ улучшения обработки информации.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ ПЕРЕКЛЮЧЕНИИ

Ежедневно мы переживаем значительное число эмоциональных состояний, с помощью которых выражаем нашу оценку окружающему миру. Для способности эмоционально реагировать на жизненные события социально приемлемым образом, сохраняя достаточную гибкость, существует эмоциональная регуляция (ЭР). ЭР предполагает применение знаний о своих эмоциях для решения проблемы, о которой они сигнализируют.

Студенты лингвистического вуза переживают огромное количество эмоций на протяжении всего учебного года. Специфика их учебной деятельности заключается в использовании нескольких языков, которые они должны попеременно применять в зависимости от предмета. Нами была выдвинута гипотеза, что в межъязыковом переключении очень важны эмоции и они влияют на употребление иностранных языков. Гипотеза была проверена в эксперименте, в котором участвовало 6 человек. До эксперимента испытуемым раздали опросник ERQ Дж. Гросса для определения стратегий управления своими эмоциями при стрессе и копинг-тест Лазаруса для определения копинг-механизмов, а именно способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности. Сам эксперимент проводился в форме презентации на двух иностранных языках (английском и французском), где студентам было предложено 2 типа заданий – продолжить предложение и описать картинку. Для создания психологического стресса, чтобы студенты проявили эмоции, время на выполнение каждого задания уменьшалось на определенным образом. В ходе эксперимента студенты столкнулись с такими трудностями, как переключение с одного иностранного языка на другой, грамматические и фонетические ошибки в английском и французском языках, невнимательность и несобранность. Эксперимент показал, что при межъязыковом переключении студенты испытывают совершенно разные эмоции. Так, 2 человека пытались подавить их, но они проявлялись в виде почесывания уха, стука пальцем по столу, дрожи в руках и перебирании пальцев. В целом, у всех испытуемых проявлялись эмоции через эмоционально окрашенную лексику, 2 студента проявляли через смех, 3 – через улыбку и 2 – через гнев. Двое испытуемых чувствовали дискомфорт и негативные эмоции, из-за которых они испытывали трудности с переключением и не смогли эффективно выполнить задания. Интересная закономерность обнаружилась у 3 испытуемых женского пола – в отличие от испытуемых мужского пола они чаще сдерживали проявление своих эмоций.

Результаты исследования показали, что эмоции являются катализатором интеллектуального процесса: во время эксперимента они как негативно, так и положительно влияли на речемыслительную деятельность, ускоряли ее или замедляли. Таким образом, мы выяснили, что эмоции не просто влияют на межъязыковое переключение, но и являются его обязательным компонентом.

## СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ ТИПОВ ВОСПРИЯТИЯ

Обучение китайскому языку без учета индивидуальных особенностей студентов снижает эффективность обучения и осложняет труд преподавателя. Восприятие является важным аспектом дифференциации. Каждый человек использует все каналы восприятия в зависимости от задачи, стоящей перед ним, однако на основе ведущего канала выделяют следующие типы восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический и дигитальный.

Визуалы предпочитают получать информацию посредством органов зрения, им важнее увидеть, чем услышать, почувствовать или осознать. Аудиалы – люди, которые получают информацию на слух, им важно проговаривать услышанную или увиденную информацию. Кинестетики познают мир на ощупь, это люди ощущений. У дигиталов хорошо развиты причинно–следственные связи, им важно прочесть и самостоятельно осмыслить материал.

Для исследования ведущего типа восприятия были использованы четыре методики определения ведущего типа восприятия: тест «Ведущая репрезентативная система», опросник VARK, методика «Ведущий канал восприятия» С. Ефремцева и опросник Д. Маркса. Критерием оценки успешности изучения китайского языка был выбран балл за экзамен HSK.

Эмпирическое исследование показало, что 100 % испытуемых являются мультимодальными (т. е. сочетают два и более типов восприятия), так как каждый участник демонстрировал разные результаты по тестам. Однако анализ данных по каждому из проведенных тестов показал, что существует связь между доминирующим визуальным и дигитальным типами восприятия и эффективностью овладения китайским языком.

Так, студенты-визуалы показали наиболее высокие результаты за экзамен HSK (средние баллы в данной группе студентов составили 277,4 и 283,7), что свидетельствует об их успешности в изучении китайского. Это подтверждается также и выявленной корреляцией ( $r_s=0,009$ ) между высокой степенью яркости, четкости возникающих образов в процессе восприятия и баллами за экзамен. Студенты дигитального типа показали и высокие (285,7), и средние результаты (272,0). Можно сказать, что данный тип восприятия хоть и не так выражено, как визуальный, однако также помогает студентам изучать китайский язык. Неизменно средними показателями, в сравнении с другими, отличались студенты кинестетического типа восприятия (средний балл 277,3). Это говорит о том, что такие студенты не испытывают больших трудностей на своем пути, однако и не имеют значительных преимуществ. Аудиалы по результатам всех проведенных тестов занимали последние позиции (их средние баллы были гораздо ниже – 253,7, 261,0 и 263,7), что говорит о некоторых трудностях, возникающих перед такими студентами во время изучения китайского языка.

**ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ЗАПОМИНАНИЕ  
ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

Давно известно, что каждый цвет связан с определенными явлениями природы и вызывает определенные психологические реакции человека. Если рассматривать изучение иностранного языка как сложный когнитивный процесс, логично допустить, что цвет будет влиять на его протекание и конечный результат, например, усвоение отдельных языковых единиц.

Цель нашего исследования заключалась в изучении влияния цвета на восприятие и запоминание лексических единиц на английском языке. В качестве испытуемых участие в исследовании приняли 20 учащихся 9 класса гимназии: 12 мальчиков и 8 девочек. Цвета шрифта выбраны из наиболее часто используемых на веб-страницах. Исследование проводилось в учебном классе. На доске была представлена презентация в виде 6 слайдов. На каждом слайде были размещены 4 слова. Время демонстрации каждого слайда составило 10 с., интервалы между демонстрацией слайдов – 5 с. Задача учащихся заключалась в том, чтобы запомнить слова, а после окончания предъявления слайдов записать запомнившиеся лексические единицы и указать, на каком они были фоне и какое значение имеет слово. Было продемонстрировано два варианта презентации. Суть первого варианта заключалась в том, что цвета фона были выбраны согласно представлениям М. Люшера. Во второй презентации на слайдах цвет фона и слова были связаны стереотипной вербальной ассоциацией (зеленый – природа, окружающая среда, желтый – оптимизм, черный – одиночество и т. д.). После окончания просмотра всех шести слайдов каждой презентации учащихся должны были написать на отдельном листке запомнившиеся слова. Далее листы с ответами были собраны, данные внесены в таблицу и проанализированы. По результатам эксперимента оказалось, что из первой презентации лучше всего запоминались слова, представленные на красном и желтом фонах, а во второй презентации абсолютным лидером являлся красный цвет, что связано с возрастными особенностями учащихся, но и в целом показатели запоминания слов оказались выше (все слова из второй презентации были запомнены хотя бы 2 учащимися, в то время как в первой презентации учащиеся в принципе не отметили 4 слова). Девятиклассники лучше запомнили лексические единицы на иностранном языке в соответствии со стереотипными ассоциациями, а не согласно цветовой периодизации Люшера.

Таким образом, мы можем предположить, что способ обучения иностранному языку в соответствии со стереотипами будет наиболее оптимальным, так как учащиеся продемонстрировали это в ходе теста. Перспектива исследования заключается в том, что при преподавании иностранного

языка для учащихся средних классов можно использовать цветной фон для слов, учитывая их возрастные психологические особенности, а в дальнейшем можно исследовать, как цвет будет влиять на запоминание лексических единиц учащимися разного возраста.

**М. Королько**

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Одной из наиболее часто встречающихся проблем в подростковом возрасте, а также своего рода индикатором, отражающим наличие других подростковых проблем, являются конфликты.

Можно предположить, что восприятие подростками конфликтной ситуации будет зависеть от их когнитивного стиля, понимаемого нами как индивидуальный способ личности воспринимать информацию о своем окружении. Один из самых исследованных когнитивных стилей «полезависимость–полenezависимость» обуславливает склонность субъекта при принятии решений ориентироваться на окружение (контекст) или на себя.

Установлено, что полезависимые подростки гораздо более социально эффективны и в ситуации неопределенности более успешно используют полученную от других информацию. В отличие от них подростки с полenezависимостью гораздо более эффективны интеллектуально, однако они игнорируют помощь окружения и пытаются быть независимыми. Поэтому полезависимые подростки в процессе обучения больше зависят от отрицательного внешнего подкрепления.

С целью изучения поведения подростков в конфликтных ситуациях были проведены анкетирование и тестирование. Для получения информации о тактиках поведения в конфликте использовался опросник К. Томаса. В анкетировании приняли участие 22 подростка лицея №1 г. Барановичи в возрасте 13–14 лет. Для диагностики зависимости от поля использовался тест «Замаскированные фигуры» Л. Терстоуна,

Анализ результатов исследования показал, что полезависимые подростки, в основном, отдавали предпочтение тактикам уступок и избегания конфронтации. Предположительно, такие предпочтения можно объяснить тем, что полезависимые подростки более компетентны в общении, они нацелены на сохранение хороших отношений с окружающими и предпочитают уступать или уклоняться от конфликтного взаимодействия.

Если говорить об анализе поведения полenezависимых подростков, то следует обратить внимание на то, что некоторые из них готовы к соперничеству. Есть основания утверждать, что полenezависимые подростки стремятся к максимальному удовлетворению собственных интересов, часто игнорируя интересы партнеров по общению. Более конкретно объяснить их выбор позволит дальнейшее исследование, предполагающее выяснение мотивов выбора тактики поведения в конфликте.

**Д. Коточигова**

## УПРАВЛЕНИЕ СОБСТВЕННЫМ ВНИМАНИЕМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

На успех в изучении иностранного языка влияют множество факторов: возраст обучаемого, природные задатки, индивидуальные особенности. Например, способность достаточно долго концентрировать внимание на выполняемой деятельности, тип темперамента, некоторые черты характера, мотивация. В исследовании проверялась гипотеза о наличии взаимосвязи между устойчивостью внимания студентов и их академической успеваемостью.

В ходе эксперимента группе, состоящей из 6 студентов второго курса, была предложена психотехническая игра «Муха». Эксперимент проводился с каждым участником исследования индивидуально. Сначала испытуемому предлагалось посмотреть на девятиклеточное игровое поле, в центре которого находилась воображаемая муха. По команде экспериментатора эту муху следовало перемещать вверх, вниз, вправо, влево, стремясь не допустить ее выхода за пределы игрового поля. Когда участник исследования говорил, что понял суть игры, ему предлагалось перенести демонстрируемое игровое поле в свое воображение и управлять движениями «мухи» уже по этому воображаемому полю. Опыт завершался выходом воображаемой мухи за пределы поля, что свидетельствовало о заметном снижении концентрации внимания. Эксперимент проводился в дневное время в аудитории университета после одинаковой для каждого испытуемого академической нагрузки. Каждый студент участвовал в трех опытах с перерывами на отдых по 5 минут. Также было установлено максимальное время каждого опыта – 4 минуты (или 240 секунд).

При определении искомой взаимосвязи использовались усредненные временные показатели каждого участника: № 1 – 22 с, № 2 – 38 с, № 3 – 240 с, № 4 – 221 с, № 5 – 72 с, № 6 – 112 с. Коэффициент ранговой корреляции (Rs) составил 0.414 – свидетельство наличия умеренной положительной связи.

В беседе после эксперимента испытуемые с более низкими показателями объясняли неустойчивость внимания усталостью, отмечали, что им сложно также концентрировать внимание и во время учебной деятельности. Студенты с более высокими показателями устойчивости внимания использовали определенные стратегии, помогавшие им следовать инструкции – не выпускать «муху» за пределы воображаемого игрового поля (например, перемещали «муху» по кругу или придерживались стереотипных траекторий ее передвижения).



## **А. Кунчевская**

### **ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ И ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ**

Человек не может жить, трудиться, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими. Общение является необходимым условием существования человека и, вместе с тем, одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе. Жизнь человека в группе и обществе невозможно представить без общения.

Исходя из вышеизложенного, было принято решение провести исследование, в котором принимали участие студенты-первокурсники. Личные данные не указывались, исследование проводилось анонимно.

Для выявления темперамента испытуемых был использован опросник Г. Ю. Айзенка. Опросник состоит из 57 вопросов с двумя вариантами ответов. Тип темперамента определялся по следующим параметрам: интроверсия – экстраверсия и эмоциональная стабильность–нейротизм.

По результатам были выявлены разные типы темперамента. Среди 18 студентов (57 %) доминирует сангвинический тип темперамента (20 %), холерический (10 %), флегматический (10 %), меланхолический (10 %), 7 % студентов со смешанными видами темперамента.

Для диагностики общительности был использован опросник оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского, состоящий из 16 вопросов с тремя вариантами ответа.

При подсчете суммарного показателя общительности на основе классификатора было выделено шесть уровней, каждый из которых характеризуется различной степенью общительности.

В результате обработки анкет получены следующие данные: большинство испытуемых (16 студентов (90 %) имеют нормальный уровень общительности, 1 студент (5 %) имеет высокий уровень общительности, 1 студент (5 %) вполне общительный, но предпочитает избегать споров и конфликтных ситуаций.

Следует отметить, что у студентов с нормальным уровнем общительности были выявлены сангвинический или холерический тип темперамента. Данные типы темперамента характеризуются высокими показателями по шкале «интроверсия–экстраверсия». Экстраверсия и интроверсия обычно рассматриваются как единое пространство измерений, поэтому высокие показатели одной характеристики подразумевают низкие показатели другой.

Экстраверсия проявляется в дружелюбном, разговорчивом, энергичном поведении, которое характерно для нормального уровня общительности.

**К. Лавда**

## ГЕНДЕРНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ СООБЩЕНИЙ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ

Общение в современном мире представляет собой сложную, социально обусловленную деятельность, особенности которой в большой степени определяются различными психосоциальными и гендерными факторами. Это касается как общения в рамках одной культуры, так и межкультурного, мультикультурного общения.

Цель нашего экспериментального исследования, в котором приняли участие студенты и учащиеся школы, заключалась в выявлении гендерных и психосоциальных аспектов восприятия информации на родном и иностранном языках. Испытуемым предлагалось прослушать по два сообщения на английском и русском языках (высказывания ораторов по определенной проблеме) и затем ответить на вопросы по содержанию. Оба текста на одном языке воспроизводились через наушники одновременно (в одном канале женским, а в другом – мужским голосом).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что участники эксперимента смогли достаточно успешно понять основную идею, а также главные смысловые вехи русскоязычных текстов, в то время как в случае англоязычных текстов испытывали заметные трудности, что выразилось в более разнородных результатах. С припоминанием отдельных фактов (как русскоязычных, так и англоязычных сообщений) испытуемые, однако, справились более успешно. В целом можно сделать вывод о более успешном понимании русскоязычных аудиотекстов (причем многие испытуемые успешно справились с обоими текстами, которые они должны были воспринимать одновременно).

Отдельно мы рассмотрели вопрос того, как гендерные особенности говорящего влияют на успешность восприятия сообщений. В случае англоязычного сообщения 60 % испытуемых смогли извлечь информацию, произнесенную обоими ораторами, 33 % – лишь информацию, произнесенную оратором-мужчиной и 13 % – оратором-женщиной. При прослушивании русскоязычного текста усвоить информацию, озвученную обоими ораторами, сумели 74 % испытуемых (количество участников эксперимента, сумевших сфокусироваться лишь на одном голосе, составило 13 %). Многие испытуемые отмечали, что испытывали сложности в фокусировке на обоих голосах и потому предпочитали переключаться между ними: несколько секунд слушать женщину, затем переключать внимание на информацию, озвученную мужчиной. Это позволяло им запоминать информацию, рассказанную обоими ораторами. На основании полученных данных можно сделать вывод, что гендерные особенности ораторов едва ли оказали значимое влияние на успешность восприятия сообщений.

## **А. Малицкая**

### **ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ В. А. МОЦАРТА НА ДИНАМИКУ ПРОДУКТИВНОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ**

Музыка является неотъемлемой частью жизни современного человека, но классическую музыку слушают далеко не все. Данное исследование – это попытка проверить эффект влияния классической музыки на динамику интеллектуальной продуктивности студентов. В этой работе в качестве музыкальной стимуляции использовался отрывок произведения В. А. Моцарта «Salzburg Symphony No.1», а продуктивность вербального интеллекта выявлялась при помощи теста вербальных понятий Дж. Барретта.

Вербальный интеллект непосредственно связан с усвоением языка, поэтому выборку исследования составили студенты 2 курса факультета английского языка в количестве 42 человека. Студенты были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Обе группы выполняли тест вербальных понятий Дж. Барретта.

Экспериментальная группа состояла из 21 студента 2 курса факультета английского языка в возрасте 18–20 лет. Суть исследования заключалась в следующем: студентам вслух дважды читался ряд слов, из которых нужно было выделить лишнее слово. Затем зачитывалась новая инструкция и дважды – ряд слов, из которых надо было выбрать слово, близкое по значению к стимулу. Таким образом, студенты выполнили первую половину теста (20 пунктов). После первой серии следовало 6 минут 38 секунд отдыха с прослушиванием музыкального отрывка. Затем студенты выполняли еще 20 аналогичных заданий.

В результате обработки данных экспериментальной группы мы выяснили, что прослушивание музыки В. А. Моцарта улучшило результаты тестирования: выборочное среднее значение продуктивности вербального интеллекта возросло с 15,85 до 17,66 ( $T = -2,7$  при  $p = 0,012$ ).

Для подтверждения результатов, было проведено исследование контрольной группы студентов 2 курса английского факультета, в количестве 21 человека в возрасте 18–19 лет. Схема проведения осталась такой же, но вместо прослушивания музыкального отрывка студентам давалась такая же по длительности пауза (6 минут 38 секунд), во время которой они просматривали странички в интернете. Выборочное среднее значение продуктивности вербального интеллекта после паузы в интернете практически не изменилось: до – 17,8, после – 17,6 ( $T = 0,318$  при  $p = 0,753$ ). Это позволяет нам утверждать, что важна именно музыкальная стимуляция. Так как влияние музыки В. А. Моцарта не равноценно паузе с привычной деятельностью студентов с целью получения удовольствия.

Результаты подтвердили благоприятное влияние классической музыки В. А. Моцарта на продуктивность вербального интеллекта студентов.

## ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Память необходима человеку. Она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и навыки.

Результаты проведенного исследования показывают, что студенты-лингвисты ставят перед собой цели по развитию памяти и специально занимаются ее тренировкой. При этом самым предпочитаемым способом работы над развитием собственной памяти становятся онлайн-игры и игровые задания, а основными инструментами – приложения для смартфонов (QUIZLET, Brain Training и др.). 84 % студентов применяют именно этот способ. Вторым по популярности приемом запоминания студенты назвали чтение вслух (74 %). Обоснование результативности такого приема тренировки памяти было представлено в исследованиях канадских ученых. Благодаря чтению вслух улучшается не только память, но и возрастает способность учиться (MacLeod, 2018). На третьем месте по популярности у студентов-лингвистов оказались мнемотехнические приемы (69,5 %). Нетрудно вспомнить утверждение «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Весьма востребованным является прием использования ассоциаций. 53 % опрошенных студентов применяют для тренировки памяти игры со словами. Этот способ тоже тренирует воспроизведение. Желательно играть на скорость в «Города», решать анаграммы, кроссворды, ребусы, сканворды.

Интересно, что 43 % студентов используют метод Айвазовского — способ развития фотографической памяти. В течение 5 минут нужно смотреть на объект/пейзаж, который нужно запомнить, и отмечать для себя самые мелкие детали. Затем нужно закрыть глаза и попытаться воспроизвести образ как можно точнее. Занимаясь регулярно, усложняя предметы и сокращая время, через 3–4 месяца можно ощутить существенное улучшение свойств памяти и образного мышления.

Среди обучающихся 1 курса чтение вслух оказалось самым популярным приемом, в то время как у студентов 3 курса это прием оказался менее популярным. Было выявлено 4 человека, которые пользуются только одним способом совершенствования своей памяти. Большинство студентов применяют несколько приемов для развития собственной памяти.

К сожалению, такие приемы, как схематизация, создание мнемического плана, классификация и систематизация материала не нашли должного применения в арсенале способов тренировки памяти у студентов лингвистического профиля образования.

Студентам-лингвистам необходимо знать приемы тренировки памяти для эффективного запоминания новой лексики, быстрого воспроизведения информации в речи. А также стоит отметить, что тренируя память, мы меняем мозг.

**Е. Радвило**

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК

Феномены перфекционизма и когнитивных ошибок являются предметом многочисленных исследований в рамках психологии.

И. Холендер одним из первых дал определение *перфекционизма* как «повседневной практики предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства» (Hollander, 1978). Как отмечают ученые и практики, перфекционисты часто испытывают чувство тревоги из-за постоянного стремления к совершенству. Логично предположить, что эта тревога может быть связана с ошибочными суждениями и умозаключениями.

Для изучения взаимосвязи перфекционизма и когнитивных ошибок нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 42 студента факультета английского языка Минского Государственного Лингвистического Университета. В работе были использованы следующие методики: «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта; «Опросник когнитивных ошибок» Е. А. Боброва, Е. В. Файзрахмановой.

Анализ результатов показал, что 23 испытуемых (54,7 %) обладают высоким уровнем перфекционизма, 13 участников опроса (31 %) имеют средний уровень перфекционизма, а для 6 человек (14,3 %) характерен низкий уровень перфекционизма.

Нами были выявлены следующие взаимосвязи: умеренная, прямопропорциональная между перфекционизмом, ориентированным на себя и когнитивной ошибкой «Максимализм» и между общим уровнем перфекционизма и когнитивной ошибкой «Максимализм»; слабые, прямопропорциональные между перфекционизмом, ориентированным на себя и когнитивными ошибками «Персонализация», «Упрямство», «Морализация» и «Гипернормативность»; между социально предписанным перфекционизмом и когнитивными ошибками «Упрямство», «Морализация», «Выученная беспомощность» и «Максимализм»; между общим уровнем перфекционизма и когнитивными ошибками «Упрямство», «Морализация», «Катастрофизация», «Выученная беспомощность» и «Гипернормативность»;

Чем выше уровень каждого из перечисленных видов перфекционизма, тем более выражены приведенные выше когнитивные ошибки.

Таким образом, взаимосвязь между разными видами перфекционизма и когнитивными ошибками была установлена. Практическое значение заключается в том, что изучение взаимосвязи перфекционизма и когнитивных ошибок служит основанием для корректировки социального поведения личности и целостном представлении о себе, о своих качествах и своих возможностях как в образовательном и профессиональном становлении, так и в ценностно-личностном.

## Е. Сухорослова

### СПЕЦИФИКА КРЕАТИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Способность к нестандартному мышлению, решению проблем, умение быстро сориентироваться в необычных ситуациях является одним из основных требований на современном рынке труда, где преобладает большая конкуренция. Лишь креативный подход способен помочь человеку преодолеть такого вида трудности. Поэтому на сегодняшний момент существует тенденция активного изучения проблемы креативности.

В качестве исследования использовались тест, направленный на диагностику вербальной и невербальной креативности Дж. Гилфорда и П. Торренса в модификации Е. Туник; тест «Креативность» Н. Ф. Вишняковой, позволяющий выявить уровень творческих склонностей человека и построить психологический профиль; экспресс-метод Джонсона в модификации Е. Туник, который проводит психодиагностику креативности. В исследовании приняли участие 10 человек – студенты МГЛУ, из которых трое учатся на 1 курсе, трое – на 3 и четверо – на 5.

Результаты теста Джонсона показали, что у 27 % студентов креативность развита на очень высоком уровне, 50 % – на высоком, 23 % – на среднем.

Тест Дж. Гилфорда и П. Торренса позволил исследовать следующие факторы: беглость творческого мышления, то есть скорость, легкость мышления и уровень продуктивности, гибкость – фактор, который характеризует способность к быстрому переключению среди тем и оригинальность, т.е. своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме. Среди испытуемых наиболее развита оказалась беглость мышления, наименее – фактор «гибкость», набравший баллов в 1,5 раза меньше в отличии от остальных. Самым большим баллом за беглость обладает студент с первого курса – 103,4, тогда как наименьший балл у студента 5 курса – 58,9. Фактор «оригинальность» оказался самым развитым у студентов 3 курса.

Тест «Креативность» Н. Ф. Вишняковой позволил выявить уровень развития таких креативных качеств, как творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность (эмпатия), чувство юмора и творческое отношение к профессии. Максимальное количество баллов по каждому фактору – 10. Результаты показали одинаковый уровень развития творческого мышления у всех испытуемых – 6 баллов. Самым развитым творческим качеством оказалась любознательность, средний балл которой – 7, а вот наименее развитым – творческое отношение к профессии – всего 2 балла. Остальные качества оказались развиты на одном уровне – 4 балла.

**Е. Тарасова**

## ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И УСПЕВАЕМОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Стремление получить хорошую отметку любой ценой, ревнивое отношение к успехам других, выдвижение высоких требований с обязательным соответствием им, желание достижения высочайших результатов во всех сферах деятельности, страх перед неудачей – все эти характеристики присущи «синдрому отличника». Говорить об этом феномене можно в том случае, если у личности есть стремление не только к высоким достижениям в учебе, но и к получению внешних вознаграждений. Обостренное желание быть лучшим произрастает из предыдущего социального опыта.

«Синдром отличника» не является психологическим термином, однако рассматривается в качестве отрицательного феномена, так как он впоследствии формирует в людях способность только к исполнительским функциям и качественному выполнению работы с целью получения вознаграждения, при этом не позволяет человеку развиваться творчески.

На современном этапе развития общества наблюдается повышенное внимание к профилактике разнообразных психологических нарушений. По нашему мнению, в ней нуждаются и люди с «синдромом отличника», так как он связан с повышенной тревожностью. Эта проблема вызвала исследовательский интерес, поэтому целью описанного ниже эксперимента является выявление взаимосвязи уровня тревожности и успеваемости в учебном процессе.

Был проведен опрос на основе теста Спилбергера–Ханина для определения ситуативной и личностной тревожности. Было опрошено 120 человек в возрасте от 18 до 30 лет (большая часть – студенты). Среди них те, кто учился на отлично (оценки 10–8) – 60 испытуемых; хорошо (оценки 6–8) – 40 испытуемых; те, кто учился удовлетворительно – 20 испытуемых. По результатам исследования было выявлено, что больше половины опрошенных с высокой успеваемостью демонстрируют повышенную тревожность (54 % опрошенных). При этом их уровень тревожности незначительно выше, чем у тех, кто учился на средние отметки (52 %), и довольно существенно разнится с теми, кто учился на низкие отметки (40 %). Стоит также отметить, что больший процент опрошенных (15 %) с низкой тревожностью оказались в группе людей, имеющих низкую успеваемость в школе/университете.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что у отличников уровень тревожности выше, чем у тех, кто учился на средние и низкие отметки, была подтверждена. Данное исследование имеет перспективы развития: планируется расширение выборки, в частности, включение в него взрослых (старше 30 лет) работающих испытуемых, так как есть предположение, что данный феномен не исчезает в процессе взросления, а лишь трансформируется.

## **А. Трафимчик**

### **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ**

Согласно последним данным, около 40 % населения пользуется социальными сетями в Интернете, при этом количество пользователей постоянно увеличивается. В среднем, человек проводит два часа в социальных сетях ежедневно. Необходимо задуматься, как социальные сети влияют на наше настроение и взаимодействие с другими людьми.

В данной работе рассматривается влияние социальных сетей на эмоциональное состояние студентов. В рамках исследования был разработан и проведен опрос, целью которого было выяснить, какие виды деятельности в социальных сетях предпочитают студенты, как часто и длительно они пользуются социальными сетями и как это отражается на их эмоциональном состоянии. Была также предпринята попытка найти зависимость между типом темперамента испытуемого и его индивидуальными стилем поведения в соцсетях. В опросе принял участие 101 человек. Изначально испытуемым необходимо было пройти тест Айзенка на определение темперамента.

По результатам исследования можно утверждать, что в среднем студент ежедневно проводит в социальных сетях от двух до пяти часов, что говорит об определенной зависимости от этого вида деятельности. При этом флегматики и сангвиники могут воздержаться от пользования соцсетями в течение нескольких дней. Холерики и меланхолики предпочитают общению в соцсетях просмотр информации, флегматики ищут развлечения и занимаются саморазвитием.

Согласно мнению опрошенных, в 58 случаях пользование социальными сетями не влияет на их эмоциональное состояние. При этом 23 человека отметили положительное влияние: ощущение спокойствия и удовлетворения. Лишь 9 человек испытывали возбуждение и всплеск эмоций, и незначительная часть (меланхолики) отметили возникновение тревоги и обострение чувства одиночества в связи с использованием социальными сетями.

На вопрос, сталкиваетесь ли вы с какими-либо проблемами в соцсетях, большинство опрошенных ответило отрицательно. Однако у 13 % возникают недопонимания в чате, 8 %, преимущественно холерики, сталкиваются с ложью и обманом, 21 % респондентов страдает от снижения самооценки вследствие просмотра публикаций об успехах других. Это характерно для представителей всех темпераментов, кроме сангвиников.

Подводя итоги исследования, можно сделать вывод, что наиболее подвержены негативному влиянию социальных сетей холерики и меланхолики. Флегматики и сангвиники в свою очередь находятся в более устойчивом состоянии и оценивают влияние социальных сетей на свое эмоциональное состояние как нейтральное или положительное.



**А. Урбанович**

## КРЕАТИВНОСТЬ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире мы все чаще становимся свидетелями появления новых сложных технологий, изобретений и моделей. Человеку необходимо постоянно адаптироваться к новым условиям, расти и развиваться, чтобы успешно интегрироваться в общество. Творческий потенциал не только способствует осуществлению открытий в самых разных областях, создавая из человека потенциального творца современного мира, но также способствует интеллектуальному развитию самого субъекта деятельности, готового адекватно действовать в сложных ситуациях современной реальности. Учитывая, что в процессе общения приходится также решать нестандартные речевые ситуации, можно предположить, что данное свойство (креативность) затрагивает даже такую сферу, как изучение иностранных языков. В своем исследовании мы попытались выяснить, как креативность студентов второго курса языкового вуза влияет на эффективность осуществления продуктивной речевой деятельности на иностранном языке.

Для достижения поставленных задач мы, во-первых, использовали тест креативности П. Торренса, в котором требуется достроить предложенные линии, чтобы получились полноценные рисунки.

Во-вторых, испытуемым были зачитаны две речевые ситуации на английском языке; для каждой из них требовалось предложить как можно больше адекватных способов достижения поставленной цели. При оценке ответов мы сосредоточились на таких критериях, как полнота выражения (то есть, количество предложенных смысловых единиц) и оригинальность.

После проведения двух названных этапов исследования мы соотнесли результаты теста на креативность с результатами выполнения вербального задания. Как свидетельствуют полученные количественные данные, творческие способности студентов действительно положительно соотносятся с успешностью продуктивной речевой деятельности: испытуемые, которые хорошо дополняли первичные начертания до полноценного сюжета в тесте П. Торренса, эффективнее справлялись с заданными проблемными ситуациями, сумев предложить не только большее количество идей, но также уникальные решения поставленных речевых задач.

На наш взгляд, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что успешность в сфере общения требует умения не только говорить правильно и логично, но также находить выход в любой речевой ситуации, предлагая интересные и оригинальные ответы.

**Круглый стол**  
**«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**  
**В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

**Н. Абилевич**

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭКСПРЕССИВНОСТИ**  
**СОВРЕМЕННЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ**

Одной из важнейших целей СМИ, в том числе французских, является транслирование определенного мнения по тем или иным важным для социума вопросам. Средства выражения экспрессивности зачастую играют ключевую роль в придании медийному тексту эмоциональности, в создании дополнительных смыслов с целью усиления воздействия на читателя, убеждения его разделить точку зрения автора.

Проведенное исследование позволило выявить наиболее часто используемые приемы выражения экспрессивности в медиатексте. Представим их в порядке значимости в проанализированном материале.

Так, в число доминирующих средств создания экспрессивности медийного текста входит **метафора**. В газетном заголовке *Christian Paul, le couteau suisse de Taubira* ‘Кристиан Поль – швейцарский нож Тобира’ (Le Parisien, 07.02.2022) используется выражение *couteau suisse* для характеристики активной и разносторонней деятельности характеризуемого французского политика.

Следующий по частотности использования прием – **ирония**. Политический контекст и общий тон статьи «Hidalgo s'accroche, le PS s'inquiète» позволяют говорить об ироничном отношении автора к описываемой ситуации: *Faute de carburant, l'équipe de la candidate s'attelle à mettre la machine socialiste en route* ‘За неимением топлива команда кандидата усердно трудится над тем, чтобы запустить социалистическую машину’ (Le Parisien, 08.02.2022). Речь идет о неэффективной работе команды кандидата в президенты Франции Анны Идальго.

Широко применяются для создания экспрессивности медийного текста и такие стилистические приемы, как **метонимия** и **олицетворение**. В качестве примера использования метонимии приведем следующий отрывок из статьи «Le défi ukrainien de Macron»: *Jusqu'ici, le maître du Kremlin, snobant les Européens, a privilégié le dialogue direct avec l'Américain Joe Biden* ‘До сих пор хозяин Кремля, игнорируя европейцев, предпочитал прямой диалог с американцем Джо Байденом’ (Le Parisien, 07.02.2022). Выражение *maître du Kremlin* используется для указания на президента Российской Федерации, лексема *Kremlin* в котором называет руководство страны, представляющее и отстаивающее интересы жителей России. Примером олицетворения может служить следующий отрывок из статьи «Galerie de portraits»: *Des portraits ciselés, une plume parfois bienveillante, quelquefois cruelle, toujours sincère* ‘Словно вырезанные из бумаги портреты, иногда доброжелательное, иногда

жестокое, всегда искреннее перо' (Le Figaro Magazine, 24.12.21). Автор статьи наделяет неодушевлённый предмет *перо* качествами человека, чтобы показать свою искреннюю симпатию и уважение к работе журналистки Кэтрин Нэй.

**А. Агеева**

## ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-АНТРОПОНИМОМ В СЕМАНТИЧЕСКОМ И ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Фразеологические единицы (ФЕ) с компонентом-антропонимом связаны с фоновыми знаниями, которыми обладает любой представитель народа, говорящего на конкретном языке. Они отражают существующий национальный менталитет и закреплённую в языке национальную систему ценностей. Имена собственные в составе фразеологических единиц содержат информацию о культуре и ментальности носителей языка.

В ходе проведенного исследования из сборников «Образные сравнения французского языка» [А. Г. Назарян], «Крылатые слова. Их значение и происхождение» [И. Н. Тимескова] методом сплошной выборки были отобраны 139 ФЕ с антропонимами. Анализ данных ФЕ позволил установить следующие их основные типы:

1) ФЕ с антропонимом-библейзмом: *adorer quelqu'un comme un Jésus* 'почитать как божество', *faire son Joseph* 'разыгрывать из себя скромника';

2) ФЕ с антропонимом, связанным с античной мифологией: *voir cent yeux comme Argus* 'быть очень зорким, бдительным'; *tonneau des Danaïdes* 'бесполезная и бесконечная работа';

3) ФЕ с антропонимами-именами выдающихся людей своего времени: *être comme ce chien de Jean de Nivelle, qui s'enfuit quand on l'appelle* 'отсутствовать, когда нужен';

4) ФЕ с антропонимами-именами литературных персонажей: *fin comme Gribouille* 'простофиля, у него все шиворот-навыворот'; *habit de Jocrisse* 'Тришкин кафтан';

5) ФЕ с антропонимом-прозвищем: *tranquille comme Baptiste* 'невозмутимо спокойный человек'; *faire la Tabarin* 'дурачиться'.

В количественном отношении преобладающее большинство ФЕ составляют ФЕ третьей и четвертой из указанных групп (37 и 40 ФЕ соответственно). В списке наиболее употребительных ФЕ изучаемого типа – ФЕ с антропонимами-именами литературных персонажей из сказок Ш. Перро (*ped de Cendrillon* 'очень маленькая ножка', *Prince Charmant* 'обольстительный молодой человек'); пьес Мольера (*avare comme Harpagon* 'скупой человек', *vous êtes orfèvre, monsieur Josse!* 'вы в этом деле не судья, вы заинтересованное лицо'); басен Лафонтена (*pot au lait de Perrette* 'химеры, несбыточные мечты', *oies du frère Philippe* 'женщины'). Наименее многочисленной оказалась вторая группа ФЕ (всего 13 единиц).

Знание национальных особенностей ФЕ с компонентом-антропонимом необходимо для успешной межкультурной коммуникации.

Д. Горошко

## АНАЛИЗ ТЕКСТОВЫХ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Анализ текстовых интернет-сообщений показал, что наиболее распространенным средством сокращения слов в текстовых сообщениях в английском языке являются аббревиатура и акроним.

Часто в переписках одна буква или цифра заменяет целое слово, например: *be* – *b* ‘быть’; *ate* – *8* ‘ел’ и т.д.

Иногда одна буква или цифра заменяет слог: *activate* – *activ8* ‘активизировать’; *great* – *gr8* ‘отлично’ и т.д.

Другое явление – исключение гласных, при этом значение слова определяется по последовательности согласных: *between* – *btw* ‘между’; *because* – *bcs* ‘потому что’ и т.д.

Встречается также использование транскрипций, сленга или вариаций диалекта, если они короче оригинального слова, например, вместо *because* – *cos*.

Во французском молодежном сленге при обмене текстовыми Интернет-сообщениями обнаружены следующие особенности:

Две или более буквы в слове заменяются на одну таким образом, чтобы ее транскрипция соответствовала транскрипции замененных букв: *k* – *qi*, *ki*–*qui* ‘кто’; *o* – *au*, *ossi*–*aussi* ‘также’ и т.д.

Буквы, которые не произносятся в разговорном французском языке (исключение составляет буква «h»), не отображаются на письме: *petit* – *ptit* ‘маленький’.

Апострофы часто опускаются при скоростном наборе сообщения: *je t'aime* – *je taime* ‘я тебя люблю’.

Кроме выше обозначенных способов словообразования сленговых единиц надо отметить также следующие: английскому языку свойственны такие виды словообразования, как обратное словообразование, заимствование из других языков, аффиксация и использование аббревиатур. К основным способам словообразования во французском языке можно указать верлан, опускание первого или последнего слога; усечение слова; опускание буквы или слога внутри слова; инициальные сокращения; словослияние.

Конечно, не все приведенные способы словообразования реализуются на практике при обмене интернет-сообщениями. Однако те явления, которые были выявлены в результате исследования, отличаются своей практичностью, лаконичностью и универсальностью, из чего следует вывод: английская и французская молодежь отдает предпочтение скорости передачи информации при обмене текстовыми сообщениями, что объясняется требованием к экономии времени, затраченного на сообщение.

## В. Дурко

### ФУНКЦИИ СТАТИЧЕСКИХ И ДИНАМИЧЕСКИХ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТЕ

Именные, или номинативные, односоставные предложения находятся на периферии языковых единиц в силу их синтаксической «ущербности» неполноты синтаксической структуры. Особенность данных предложений заключается в семантике имени существительного, которое служит основой для обозначения экстралингвистического объекта.

Выделение различных по своей семантике групп может приводиться при сопоставлении первичных и вторичных функций существительных, которые реализуются посредством предикативности и бытийности, а также независимой позицией существительного и интонацией. В первичной функции номинативные предложения описывают объекты как воспринимаемые по различным перцептивным каналам: *Un visage rose trop rose peut-être. De grands yeux d'un bleu de faïence. Des cheveux roux ; или Cinq heures de l'après-midi. Odeur du thé, subtile, précieuse. Odeur de la brioche, chaude, mousseuse.* Бытийный аспект, таким образом, связан с фиксацией предметов в некотором пространственно-временном отрезке.

Во вторичных функциях номинативные предложения выражают значения, которые передаются глагольными предикатами: *Des cris. De la vaisselle cassée. Puis des bruits de poursuite encore, à l'étage supérieur, et une vitre volant en éclat, les débris tombant sur le trottoir.* Несмотря на наличие бытийных существительных *vaisselle, vitre, étage, trottoir*, в предложении реализуется процессуальное значение, которое выражается посредством лексических единиц *bruits, poursuite, cassée, volant en éclat, débris*. Статичность первой ситуации противопоставляется динамичности второй.

Ко вторичным функциям относятся также оценочно-бытийные предложения, в которых значение бытийности сопровождается разнообразными эмоциональными оттенками значений. *Une sorte de colère... Un sentiment d'injustice... Une émotion...* Основной особенностью номинативных высказываний о существовании является перцептивность, т.е. способность представить объекты или действия по тем каналам, которые соответствуют пяти органам чувств. Перцептивность данных высказываний предполагает наличие наблюдателя, который воспринимает происходящее, локализуя объекты в пространстве: *à gauche, au milieu, en bas.*

Таким образом, следует отметить особый статус номинативных предложений в языке – неполноту синтаксической структуры, разграничение функций бытийности, процессуальности, оценочности; неоднозначность понятия наблюдателя, что в целом требует комплексного анализа в плане семантики, синтактики и прагматики. Статичность и динамичность номинативных предложений могут реализоваться в тексте по-разному: статичность в виде динамики, т.е. последовательной смены эмоциональных реакций; процессуальность в виде «статики», т.е. зафиксированного наблюдателем факта как доказательства произошедшего события.

Е. Игнатович

## ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Различия в поведении и эмоциональных характеристиках, а также приписывание женщинам и мужчинам конкретных качеств или социальных ролей строится на стереотипных убеждениях, которые бытуют в повседневной практике и могут отражаться в рекламе. Актуальным остается и обращение к рекламным клише, построенным на визуализации гендерных стереотипов.

Существуют разные способы визуализации гендерных стереотипов. В первую очередь обращаются к стереотипным образам женщины и мужчины, актуализирующим *женские/мужские умения и таланты*. Так, стереотип о том, что женщины не умеют водить машину, обыгран визуально на плакате



(на фоне улыбающейся женщины изображена машина, съехавшая с набережной). Кроме того, графическое выделение утвердительной частицы *oui* 'да', предположительно, отвечает на имплицитный вопрос «можно ли женщине садиться за руль? Можно ли женщине доверить машину?». Продолжение фразы усиливает ответ и акцентирует внимание на нем – *nous louons aussi aux femmes* 'мы сдаем в аренду машины даже женщинам'.

В рекламном тексте имеет место визуализация гендерных стереотипов с помощью цветовой гаммы и символических значений определенных цветов.



Следующий рисунок представлен в традиционной цветовой гамме – розово-сиреневой, традиционно приписываемой для женщин. Так, на рекламном плакате образовательного центра изображена девочка-домохозяйка как актуализация стереотипа «женщина должна заниматься домашним хозяйством». Вместе с тем в слогане выражено противоречие представляемому образу: *osez réaliser vos rêves* 'осмейтесь осуществить ваши мечты' и *devenez auxiliaire de ménage* 'станьте помощником по хозяйству', апеллирующие к стереотипным изречениям:

«все женщины хотят реализовать себя» и «получить помощь в выполнении домашних дел». Кроме этого, можно отметить шрифтовое выделение как показатель значимости акцентуруемой идеи и ассоциирование с предметами, традиционно связанными с гендерными предпочтениями: например, ножи и инструменты как подарок для мужчин.

**Д. Казак**

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСНО-ОТВЕТНОГО КОМПЛЕКСА ИНТЕРВЬЮ-ПОРТРЕТА

В ходе работы над фактическим материалом были отобраны два типа текстов «интервью-портрет», которые различаются по своей структуре, содержанию и лексико-грамматическим особенностям. (В работе анализируются тексты интервью, опубликованные в журналах *Le Figaro magazine* и *Le français dans le monde* в 2015–2020 гг.).

В первом виде текста интервьюируемый представлен как профессионал в своей области, и в этом случае в центре внимания журналиста находится профессиональная деятельность. В интродуктивной части сообщается о поэте и писателе Юбере Хаддаде, опубликовавшем научно-фантастический роман «*Corps désirable*». (*Le français dans le monde*, № 402, p. 63).

Лексические особенности текста интервью заключаются в использовании научной терминологии, которая связана с тематикой романа; перечислении документальных источников, использованных при подготовке романа; обосновании своего понимания франкофонии. В плане грамматических особенностей следует отметить наличие двусоставных простых и сложных предложений сложно-сочиненных, сложно-подчиненных и бессоюзных; риторических вопросов; восклицательных предложений.

Во втором типе интервью *Caroline Hilliet Le Blanchu* — известная в своей сфере деятельности личность. Этот тип интервью имеет более широкий спектр вопросов, которые раскрывают многогранность личности: помимо профессиональной деятельности, ее интересы, предпочтения и др. Следует отметить, что из 16 заданных вопросов, 12 оформлены как односоставные номинативные предложения. Несмотря на это, ответы конкретны и подробны, выраженные двусоставными простыми предложениями.

Семантика «лексические особенности» распределяется по определенным группам: 1) профессиональная деятельность; 2) семья и семейные ценности; 3) приготовление пищи, еда, любимое блюдо детства, напитки.

Коммуникативно-прагматическая составляющая усиливается за счет информационной, раскрывающей многогранность личности, искренне и подробно отвечающей на вопросы. Следует обратить внимание, что провокационных, плохих вопросов в данных интервью не было.

Таким образом, можно сказать, что коммуникативно-прагматическая направленность текста интервью, как и различия в структуре, содержании и лексико-грамматические особенности обусловлены целью получить информацию о профессиональной деятельности человека или же раскрыть многогранность личности.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (на материале французского языка)

Сегодня невозможно представить себе повседневную жизнь без информационных технологий. Язык, на котором происходит общение в сети Интернет, часто отличается от традиционно принятых норм, а потому требует отдельного лингвистического изучения.

Объектом нашего исследования является интернет-коммуникация, реализующаяся в комментариях под контентом блогов на французском языке, предметом – лингвистические особенности данной интернет-коммуникации, отклонения от письменно-речевой нормы. Материалом для исследования послужили видеоблоги популярных блогеров, имеющих не менее миллиона подписчиков в возрасте от 14 до 30 лет.

Основные лингвистические особенности французского языка в интернет-коммуникации отмечаются на всех языковых уровнях. Фонетический уровень представлен графикой, которая помогает собеседнику при прочтении воспринять и воспроизвести во внутренней речи звуковое и интонационное своеобразие сообщения. Зачастую наблюдается многократное дублирование звуков: *loooooongtemps*; *jalouuuuuuse*; или выделение заглавными буквами: *vraiment DOMMAGE*; *c'est le KARMA*. Использование пиктографических элементов – смайликов – помогает передать на письме паралингвистические компоненты общения (мимику, жесты), а также эмоциональное состояние. На морфологическом уровне языка наблюдается графическая асимметрия, которая состоит в свободном варьировании графического написания звуков, входящих в состав той или иной морфемы: *on va manger koi beh de l'o* (вместо *on va manger quoi, ben de l'eau?*); *que dieu nous protege* (вместо *protège*); *les mcdo au maroc* (вместо *les McDos au Maroc*); *mon couple preferer* (вместо *préféré*); *ça serai* (вместо *ça serait*); *c'est incr* (вместо *c'est incroyable*); *laissez moi trkl* (вместо *laissez-moi tranquille*); *c la pire journée* (вместо *c'est la pire journée*); *chui daccord* (вместо *je suis d'accord*); *chai pa pk* (вместо *je ne sais pas pourquoi*); *fo pa jouer* (вместо *il ne faut pas jouer*). На лексическом уровне языка отклонения от нормы наиболее ярко представлены аббревиацией (а именно акронимами): *bg* (вместо *beau gosse*), *mdr* (вместо *mort de rire*), а также заимствованиями: *faire un room tour*, *le couple le plus swag*. На синтаксическом уровне типичным отличием электронного дискурса является тенденция к аграмматизму – отклонению от синтаксических и пунктуационных норм: *pourquoi tu es avec lui* (вместо *pourquoi tu es avec lui?*); *Franchement t'es un bon mec!!!!*

Анализ интернет-коммуникации на французском языке на примере комментариев в блогах позволяет сделать вывод, что в сети Интернет сформировалась своеобразная собственная речевая норма, которая затрагивает разные уровни языка и представляет интерес для лингвистического исследования.



**А. Кардаш**

## ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Будучи повсеместно используемыми в нашей речи, местоимения приобретают ряд второстепенных функций, накладываемых на них прагматической составляющей речи. Для улучшения грамотного понимания и интерпретации прагматических функций личных местоимений на примере местоимений *je* и *tu* нами была проведена работа по рассмотрению и анализу 122 единиц диалогических и монологических текстов художественной литературы.

Целью проведения работы стало выявление возможных прагматических функций, выражаемых личными местоимениями *je* и *tu* на основе дискурсивного анализа. Так как контекст и речевой акт являются центральными понятиями в прагматике, в ходе проведенной работы нами был осуществлен анализ функций личных местоимений в разрезе конкретных речевых ситуаций, исходя из которого было установлено, что:

- наряду с их первичными функциями указания на говорящего/слушающего местоимения *je* и *tu* могут выполнять функции защиты, иронии, сожаления, критики, уничижения, гнева, прогнозирования, упрека, восхищения и др.;
- личные местоимения часто встречаются в ситуациях внутреннего монолога либо при олицетворении для более тонкого и ясного выражения чувств и состояния души говорящего.

Таким образом, можно смело утверждать, что прагматические употребления изучаемых личных местоимений широко распространены и являются одним из лучших средств выражения тех или иных интенций говорящего. Следовательно, знание и правильное употребление прагматических функций местоимений являются необходимыми и обязательными для полного овладения иностранным языком и ведения коммуникации.

**М. Каширина**

## ПЕРЕВОД БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В КИНОДИСКУРСЕ

Реалии как лингвистическое явление относят к категории безэквивалентной лексики. Реалии – это часть фоновых знаний, и они представляют огромный интерес для исследования взаимодействия языка и культуры. Если нет соответствия единицы лексики одного языка в словаре другого языка, то речь идет о безэквивалентной лексике (БЭЛ). *Реалия* – это предмет, материально существующий в материальном мире или уже когда-либо существовавший. Согласно лингвострановедческим словарным определениям, реалии – это лексические единицы с национально-культурной

семантикой, которая присуща определенному народу, называющая предметы материальной и духовной культуры, географические названия, а также имена собственные; факты истории, государственные институты, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ. Характерная черта безэквивалентных слов – их непереводаемость на другой язык с помощью прямого соответствия. Тем не менее, это не обозначает, что они совсем непередаваемы. Лингвисты отмечают, что при переводе безэквивалентной лексики на другой язык возникают определенные трудности. Подчеркивается, что безэквивалентная лексика существует, потому что по той или иной причине не имеет единого или постоянного соответствия в языке, а также появление подобной лексики возникает в силу отсутствия подобного понятия. По мнению В. Г. Гака, «перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено раньше средствами другого языка».

Нами был выбран для анализа молодежный сериал «Скам» ('Стыд'), а точнее, его французская адаптация. Наиболее частотным способом перевода БЭЛ оказался перевод с помощью **описания**. Например, TIG (*Travail d'intérêt général*) будет дословно переводиться как 'общественно-полезные работы', однако в русском переводе используют описательный перевод 'общественные работы'. Следующим по частоте использования оказался **аналог**. Например, *lycée* (старшая школа во Франции) переводится на русский как 'школа'. Для данных понятий не существует эквивалента в русском языке, поэтому переводчик прибегает к генерализированному аналогу при переводе. Третьим по популярности оказалась **транскрипция** для передачи реалии. Например, *canapé* 'канapé'.

Таким образом, можно сделать вывод, что при профессиональном переводе иноязычного сериала на русский язык преобладающими способами перевода становится описательный перевод, реже – подбор аналога и транскрипция. Все вышесказанное не отменяет, разумеется, того факта, что среди переводов встречаются действительно плохие, неумелые и не соответствующие действительности.

## А. Короткая

### АНТОНИМЫ КОНТРАРНОГО ТИПА ВО ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Контрарные антонимы выражают противоположные понятия, связанные с максимальным и минимальным проявлением качества, между которыми существуют промежуточные звенья – понятия, характеризующие большую или меньшую степень проявления качества. Так, если возьмем оппозицию *riche-pauvre* 'богатый-бедный', то в оппозицию третий элемент вводится в результате осмысления данных понятий. В частности, в современном

обществе давно используются понятия среднего класса, нищих и др., что также доказывает существование промежуточных членов в данной оппозиции. В французской лингвокультуре понятие *la classe moyenne* ‘средний класс’ является достаточно размытым: *d’une catégorie de la population ni riche ni pauvre: cadres intermédiaires, techniciens, fonctionnaires, etc.* ‘категории населения, которая не является ни богатой, ни бедной: руководители среднего звена, техники, государственные служащие и т. д.’. Понятие среднего класса подчеркивает противопоставленность богатых и бедных и, соответственно, вводит третий член как полноправный в классическую антонимическую пару.

Рассмотрев специфику прилагательных контрарного типа, перейдем к особенностям их использования в медиадискурсе. В первую очередь, отмечаем, что антонимы данного типа часто переосмысливаются и получают дополнительные коннотации. Так, прилагательное *beau* ‘красивый’ при использовании в текстах газетно-публицистического жанра расширяет свое значение в зависимости от контекста, в котором оно встречается. Например, в заголовке *Qu’est-ce que le moche et le beau en architecture? (20 minutes, 2020)* ‘Что есть уродливое и красивое в архитектуре?’ призывает читателя порассуждать о красоте и уродливости в архитектуре. Получить однозначный ответ на данный вопрос невозможно, поскольку восприятие данных понятий субъективно. Сами авторы статьи отвечают на данный вопрос следующим образом: *la mocheté réside dans la banalité, l’étrangeté est un condiment indispensable de la beauté*, т.е. уродство – это банальность, а красота – непохожесть на другие, что включает данную оппозицию в другие. Кроме этого, отметим, что в медиадискурсе автор часто одновременно употребляет два крайних члена оппозиции, иногда даже включает промежуточные звенья: как это видно в заголовке *Néanmoins, saluons tout de même les beaux efforts de l’industrie de la mode ... Et désormais, le beau est moche, et le laid est sublime* ‘Тем не менее, давайте отдадим должное прекрасным усилиям индустрии моды ... И с этого момента прекрасное становится уродливым, а уродливое – возвышенным’, отражающем непостоянство восприятия человеком качеств.

Наряду с указанными выше процессами происходит актуализация коннотативного компонента семантики прилагательных и обращение к фоновым знаниям или личному опыту адресата текста.

**К. Кузьменок**

## ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ АРАБСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что вопросы заимствований из английского и арабского языков, способы их адаптации, в частности, во французском языке остаются значимыми для романской филологии. Среди основных тенденций арабских заимствований во французском языке отмечаем:

1) заимствование арабской лексики в стандартный французский язык, которое происходило, начиная с XI в. В это время основная масса заимствований была опосредованной, т.е. заимствования из арабского через итальянский или испанский языки, например, *magasin* произошло от латинского *magazenum*, последнее, в свою очередь, от арабского *mahāzin*; *safran* (от лат. *safranum*, араб. *zafarān*), *sirop* (от лат. *siroppus*, араб. *šarāb*);

2) XIX в. – этот период характеризуется наиболее тесными контактами Франции с арабскими странами, которые связаны с колонизацией Францией стран Магриба. Из магрибского диалекта во французский язык пришли арабские слова, обозначающие географические, религиозно-культурные, политические, культурные и бытовые понятия. Так, французское слово *arobase* пришло с арабского слова *ar-rub*, что означало ‘единица измерения’ и впоследствии стало обозначаться привычным для нас знаком «@».

3) на современном этапе развития французского языка происходит заимствование арабской лексики во французское арго.

Рассмотрев заимствования арабской лексики во французский язык, можно выделить 360 лексических единиц арабского происхождения, которые прошли различные пути заимствования: среди них 202 единицы – это прямые заимствования, и 158 единиц – косвенные (заимствованы через родственные европейские языки).

Среди тематических групп арабизмов, выделяем наиболее объемные группы, включающие слова, которые обозначают:

- виды растений: *les oranges* ‘апельсины’, *les abricots* ‘абрикосы’, *les aubergines* ‘баклажаны’, *l'épinard* ‘шпинат’, *l'estragon* ‘эстрагон’;
- научные понятия: *l'algèbre* ‘алгебра’, *l'algorithme* ‘алгоритм’, *l'alambic* ‘перегонный аппарат’, *l'alcool* ‘спирт, алкоголь’, *l'alchimie* ‘алхимия’;
- названия животных: *une gazelle* ‘газель’, *une girafe* ‘жираф’, *un cafard* ‘таракан’;
- названия одежды: *une jupe* ‘юбка’ и *une chemise* ‘рубашка’.

Анализ заимствованной лексики показал, что в большинстве случаев происходят незначительные семантические изменения. Вместе с тем арабизм проходит все этапы адаптации: фонетический, графический, семантический и словообразовательный (выстраивание системных словообразовательных и мотивационных связей с словами языка-реципиента).

## А. Легкодимова

### СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

(на материале франкоязычного мюзикла «Les amants de la Bastille»)

В современной французской лингвокультуре жанр мюзикла вызывает особый интерес, проявляющийся в увеличившемся количестве произведений и аншлаге при показе мюзиклов, а также исследованиях, посвященных

изучению как их музыкальных, так и лингвистических особенностей. В лингвистическом плане мюзикл интересен своей «разговорной» линией, представляющей «историю» произведения и «пропеваемые» диалоги. Принимая во внимание тот факт, что каждый мюзикл уникален, вместе с тем отмечаем наличие некоторых синтаксических особенностей, специфичных для франкоязычного вербального компонента мюзикла.

В мюзикле «*Les Amants de la Bastille*» для достижения нужного прагматического эффекта и эмоционального воздействия на слушателя авторы использовали следующие распространенные синтаксические приемы: параллельные конструкции; повторения; вопросительные предложения.

В отношении первого приема следует отметить, что однотипность построения параллельных конструкций позволяет выделить мысль, усилить идеи: например, *Les mots que l'on ne dit pas / L'envie que l'on ne vit pas* 'Слова, которые мы не произносим / Желание, которому мы не следуем', *Je veux le monde / On veut le monde* 'Я хочу весь мир / Мы хотим весь мир'. Среди особенностей реализации параллельных конструкций выявляем использование таких стилистических приемов, как анадиплосис, анафора и эпифора: например, *Ce qui nous attire nous sépare / Ce qui nous attire nous égare* досл. 'Что нас привлекает, нас разделяет / То, что нас привлекает, сбивает нас с пути'. Или в припеве: *On veut des rêves ... / On veut des fleurs...* 'Мы хотим, чтобы мечты... / Мы хотим цветов' имеет место повторение глагольной части в либретто, что выделяет мысль о желании, которое как бы превращается в требование.

Использование вопросительных предложений обусловлено необходимостью придания речи героев мюзикла эмоциональной окраски, приближенной к разговорной речи, что позволяет более точно отразить их состояние. Так, вопросы: *Pourquoi mon Dieu rester sourd / Au fil de mes prières? / Pour quel péché si lourd / Jusqu'à mon dernier jour vivre en enfer?* 'Почему, Господи, Ты остаешься безмолвным после всех моих молитв? За какой столь тяжкий грех до последнего дня я должна жить в аду?', являются риторическими и показывают отчаяние, в котором находятся герои.

В заключение отметим, что в мюзикле синтаксические средства выразительности являются распространенными наряду с фонетическими и лексико-стилистическими.

## **А. Неродюк**

### **О ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ СМЫСЛОВОГО ВЫДЕЛЕНИЯ**

Грамотное употребление Говорящим средств смыслового выделения в речи и их правильное восприятие Слушающим позволяют первому наиболее полно выразить свою мысль, а второму – достоверно ее понять. В таком случае коммуникативная цель сообщения будет достигнута. Один из способов актуального членения предложения/высказывания – лексические средства выделения (подчеркивания).

В первую очередь, это детерминативы. Неопределенные детерминативы часто выделяют рему или монорему, определенные – тему. Сравним: *Un vieillard (Рема) était assis près de la port. Le vieillard (Тема) était assis près de la porte (Рема)*. Первое предложение – пример комплексной ремы, второе – четко видна тема *Le vieillard*.

Другие лексические средства, применяемые с целью передачи актуальной информации: выделительные частицы, которые могут присоединяться к разным членам предложения (наречия, прилагательные, группы слов, местоимения, фразовые частицы).

Частицы подчеркивают, как тему, так и рему высказывания. Например, для выделения темы используются так называемые выделители (*isolants*): *quant à..., pour..., en fait de..., en ce qui concerne, pour ce qui est de..., comme..., à propos de*. По своей функции они близки к препозитивному сегменту расчлененных предложений. Небольшая разница состоит в том, что они более явно противопоставляют данный элемент другим возможным. Например: *Quant à l'hypothèse d'un casseur convoitant les éconocroques à Gabriel, elle prêtait à sourire (P)*.

Для выделения ремы могут быть использованы лексемы (слова, принадлежащие к различным частям речи: наречия, прилагательные, группы слов): *bien, donc, même, précisément, notamment, voir, seulement* и т.д. Они могут сопровождать слова разных частей речи, либо включаться непосредственно в общий состав предложения.

Семантика некоторых лексем, употребляющихся как лексическое средство выделения, ослабляется. Например, наречие *bien* в качестве усилительного средства теряет свое значение «хорошо» и, в зависимости от контекста, может получать самые различные значения. Например: *Il me fallut bien dix minutes avant de pouvoir mettre la main sur le papier*. 'Понадобилось целых 10 минут...' *.Mais je vous avais bien écrit que j'arrivais aujourd'hui*. 'Но я же вам написал...'. Наречие *même* подчеркивает важность, значительность лица или предмета, усиливает значение слова или словосочетания, способствует выражению экспрессии: *Je vous ai même trouvé un acheteur*. Наречие *aussi* усиливает ударную форму личного местоимения, которое, употребляясь самостоятельно, уже выделяет подлежащее: *Moi aussi, je parle en général quand je veux*. 'И я тоже, я обычно говорю, когда хочу.'

Союз *donc* в постпозиции к вопросительному наречию, сказуемому или местоимению может выступать как усилительная частица. В этом случае, *donc* передает различную степень настойчивости, нетерпения: *Va donc te coucher* 'Да иди же ты спать'

Функцию усилительной частицы выполняет также и глагол *voir*, сочетаясь с различными глаголами: *Répète un peu voir ce que t'as dit*. 'Повтори, что сказал'. Лексема *seul* показывает исключительность, неповторимость и выделяет подлежащее в предложениях и в сложноподчиненных предложениях (в главной части), а также в сложносочиненных предложениях и в презентативных конструкциях. Например: *C'est la seule fois où je l'ai vu à peu près détendu*. 'Один единственный раз...'

При определении роли частиц в актуальном членении и ее корректном переводе важно учитывать все факторы, влияющие на актуализацию: семантику частицы, синтаксическое построение предложения, контекстное окружение, прагматические задачи и стилистическую роль.

## А. Пекарская

### СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕОЛОГИЗМОВ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Молодежный сленг часто возникает как протест против словесных штампов или желание отличиться, выглядеть оригинальным. Используя его, подростки стремятся выразить свое критическое или ироническое отношение к миру взрослых, завоевать популярность среди сверстников. В число основных способов пополнения языка молодежи входят заимствования из других языков и верланизация.

Язык молодежи пестрит англицизмами, одним из примеров которых служит слово *ghosting* (от англ. *ghost* ‘призрак’), обозначающее резкое прерывание общения без объяснения причин: *Déceptions, aventures sans lendemain, ghosting, soit la disparition de l’interlocuteur ...* ‘Разочарования, секс на одну ночь, «гостинг» или исчезновение человека, с которым вы общаетесь’ (Libération, 06.06.2021). Примером заимствования из цыганского языка является глагол *bicraver* (от *bicrave* ‘продавать’), используемый во французском молодежном сленге в значении ‘продавать наркотики, быть дилером’: *Ils circulent beaucoup dans le quartier car ça bicrave beaucoup.* ‘Их [наркотиков] полно в нашем квартале, т.к. здесь полно дилеров’ (Libération, 18.06.2020).

Верлан признается многими исследователями неиссякаемым источником создания неологизмов, используемым молодыми людьми для кодификации своего языка [И. Б. Воронцова; Н. Н. Копытина]. Верланизация осуществляется путем переставления или добавления слогов и/или букв в слове. Такие слова, как правило, выполняют экспрессивную функцию. В следующем отрывке речь идет о значении слова *bolos* ← *lobos* ← *lobo(s)* ← *lobotomisé(s)* ‘наивный, безотказный, недалекий’: *Mais maintenant, ça veut tout dire : un bolos, c’est un mec qui sait pas dire non, qui se laisse faire, qu’est pas courageux, qui croit pas en lui... Un faible, quoi.* ‘Но теперь это означает все: боло – это парень, который не может сказать *нет*, позволяет издеваться над собой, несмелый, который не верит в себя... Слабак на самом деле’ (Libération, 29.04.2017). Именно так молодой человек объясняет своему другу, гораздо старше его самого, значение данного слова.

Примером верланизированной лексемы является и слово *babtou* ← *toubab* ‘европеец, белый человек’. В следующем отрывке оно используется молодыми людьми африканского происхождения по отношению к людям

с европейской внешностью для выражения своего пренебрежения к представителям иной расы, желая отгородиться от них: ... *ces enfants ne sont filmés qu'entre eux et jamais en interaction avec les petits «baptou»* 'эти дети фотографируются только друг с другом и никогда не вступают в контакты детьми «белых»' (Libération, 12.04.2022).

## В. Пивченко

### АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАНАДЫ

Заимствование как социолингвистическое явление характерно для любого периода развития языка.

При заимствовании англицизма во французский язык возникает вопрос, касающийся грамматической категории рода. Каждое существительное во французском языке обладает определенным родом: мужским или женским. Заимствованное из английского языка существительное переходит во французский язык и требует присвоения ему категории рода. Грамматика английского языка не способствует этому выбору, поскольку в этом языке род существительного не выражается с помощью артикля. Выбор категории рода можно считать окончательным только после того, как заимствование достигло определенной частоты употребления.

Специфика канадского варианта французского языка часто проявляется в смещении значений английских заимствований, как например в слове французского языка Франции *éduqué* 'хорошее воспитание', во французском языке Канады – 'хорошее образование' из-за влияния английского слова *educated*. Проследим это явление на конкретных примерах:

*Badloque/badluck – malchance* 'неудача'; *baisse (base) – plinthe au pied d'un mur* 'плинтус у подножия стены'; *balance* – в этом случае произошло заимствование понятия английского слова *balance*, а то есть 'баланс счета, остаток'; *balloon/balloune* 'воздушный шарик'; *bâdrer (to bother) – ennuyer* 'тревожить', *bean/bine – haricot* 'бобы'; *bécosse (back house/ out house) – toilettes* 'туалет'; *bedder (to bed) – poser* 'устанавливать'; *best – ami* 'друг'; *bill – facture/note/connaissance* 'счет'; *bite (bit) – peu/petit morceau* 'маленькое количество чего-то'; *blind – le store* 'штора'; *bloc (block) – pâté de maisons* 'квартал'; *blood – brave/généreux/franc* 'храбрый/великодушный/честный'; *boss – maitre/patron* 'босс/руководитель'; *botterie (buttery) – office, lieu où l'on met les vivres* 'кладовая'; *brain – avoir du brain ou une bonne tête* 'ум (иметь голову на плечах)'; *brandy* 'брэнди', *brick – gaillard/généreux* 'веселый/живой'; *bun – brioche* 'булочка'; *burner – brûleur à gaz* 'горелка'; *business – affaires* 'бизнес', а так же выражение *break à bras (break a leg) – Bonne chance* 'ни пуха, ни пера/удачи' и другие выражения.

Можно прийти к определенному выводу, что уже в начале XX в. не менее 17 % всей лексики французского языка Канады была английского происхождения, а то есть англо-американизмами. На протяжении всего XX в.



это процентное соотношение стало еще больше увеличиваться в сторону заимствований за счет технологического прогресса. Несмотря на это, начиная с 80-х гг. прошлого столетия, отмечается тенденция очищения французского языка от заимствований. Принимая во внимание опасность продолжающегося притока заимствований в начале XXI в., государство запретило использование англо-американизмов в средствах массовой информации.

## **А. Рабинкова**

### **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В РОМАНЕ Г.ФЛОБЕРА «МАДАМ БОВАРИ»**

Безличностный объективный стиль позволяет Г. Флоберу передать в романе «Мадам Бовари» смысловую многоплановость характеров. Г. Флоберу удалось создать в романе то, что М. М. Бахтин определяет как «полифонизм голосов». Он создает в тексте «множественность одинаково авторитетных идеологических позиций» (М. М. Бахтин), одновременно объясняя собственную, а также и позиции персонажей.

Наиболее важным средством передачи разнонаправленных голосов, помимо цитирования, прямой, косвенной речи, повторов, подхватов и переспросов, является у Г.Флобера несобственно-прямая речь (НПР).

В романе «Мадам Бовари», благодаря несобственно-прямой речи, он стирает грани между позициями автора и героя/героев, добиваясь объективности текста и, одновременно, в пределах одной синтаксической конструкции сохраняя акценты двух или нескольких «голосов» персонажей.

С точки зрения структурной и содержательной составляющей НПР есть передача мысли персонажа, его слов, от третьего лица без введения чужого высказывания с помощью глагола речи-мысли или союза. При этом авторскому повествованию соответствуют местоимения и формы глаголов, а лексика и синтаксис – речевой манере героя. Так, например, Эмма наблюдает после провала операции по исправлению искривленной ноги Ипполита:

**Emma**, en face de lui, **le** regardait; **elle** ne partageait pas son humiliation, **elle** en éprouvait une autre: c'était de s'être imaginé qu'un pareil homme pût valoir quel-que chose, comme si vingt fois déjà **elle** n'avait pas suffisamment aperçu sa médi-ocratie. ...Comment donc avait-**elle** fait (**elle** qui était si intelligente!) pour **se** mé-prendre encore une fois? Du reste, par quelle déplorable manie avoir ainsi abîmé **son** existence en sacrifices continuels?

Благодаря НПР определяется присутствие двух «голосов» – автора и Эммы: **Emma**, **elle**, **le**, **se** mé-prendre. «Голос» автора настаивает, что даваемая им характеристика объективна, Эмма в самом деле так думает. Одновременно определяется **высокомерность** (qu'un pareil homme pût valoir quel-que chose), **эгоистичность** (par quelle déplorable manie avoir ainsi abîmé son existence en sacrifices continuels?) и **завышенная самооценка** Эммы (elle qui était si in-telligente!) Флобер еще и ставит глаголы в отрицательную

форму – *ne parta-geait pas, n'avait pas suffisamment aperçu* как бы усиливая отрицательное отношение Эммы к Шарлю, но, одновременно, объективно оценивая ее, заставляя задуматься, как все-таки такая «умная» девушка не смогла сразу увидеть ничтожность своего мужа. Риторические вопросы передают эмоциональное состояние Эммы – гнев, злость, безысходность, печаль.

Таким образом, одновременно с авторским «голосом» сохраняются особенности «невысказанного голоса» Эммы, ее мысли.

**Д. Самусевич**

## РЕЧЕВОЙ АКТ КОМПЛИМЕНТА (на материале французского языка)

Вежливость – черта характера, присущая человеку с хорошими манерами и образованностью, которые проявляются в комплиментах. Compliment – одно из проявлений этой черты, те самые мостики, с помощью которых мы можем привлечь к себе людей, завоевать их расположение и дружбу. Первоначально из латинского языка старофранцузским и староиспанским языками был заимствован глагол *complēre* со значением ‘наполнять’, ‘внушать’, ‘выполнять’ и др. В испанском языке возникло существительное *complimiento* ‘выполнение’, ‘исполнение’. Учитывая склонность испанцев к преувеличениям, похвале и лести, слово *complimiento* стало отождествляться с проявлением вежливости и уважения к другим, использовалось, в основном, в придворном церемониале. Во французском дворе Людовика XIV комплимент был обязательной формой придворного этикета. В начале XVIII в. слово *комплимент* впервые появилось в бумагах Петра I, а затем вошло в лексический состав русского языка. Благодаря введению Петром I новых светских форм развлечений широкое распространение получили правила хорошего тона. Именно в связи с этим в 1708 г. была издана книга «Приклады, како пишутся комплименты разныя». В современных источниках принято следующее определение: *Комплимент* – особая форма похвалы, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; любезные, приятные слова.

Комплимент рассматривается как одна из многочисленных речевых тактик, целью которой является установление контакта и поддержание добрых отношений. Его задача – не столько искреннее восхищение качествами или достоинствами адресата, сколько намеренное. В отличие от таких первичных жанров, как угроза, ссора (конфликтология), комплимент относится к области контактологии. Приоритетным объектом комплиментации для французского языка является талант и гениальность (кулинарный талант, ораторский талант, талант учителя, танцора, фотографа и т.д.): *Un succès garanti! Un génie! Un génie! Un génie! Un génie!* ‘Гарантированный успех! Гений! Гений! Гений!’.

краткая степень развернутости комплимента *T'es un génie!* Информационно полные комплиментарные высказывания предпочтительны во время выступлений перед аудиторией, произнесений тостов, речей благодарности. *Je lis votre dernier roman. J'adore! Je suis une fan de l'inspecteur Dorwell. J'ai lu tous vos livres.* 'Я читаю ваш последний роман. Я в восторге! Я фан инспектора Дорвеля. Я прочел все ваши книги'. С точки зрения психологической самоидентификации у французов в равной степени развито личностное начало человека, стремление к индивидуализму, и, следовательно, часты комплименты в собственный адрес. Например: *Vous êtes sûr? – Aussi certain que j'suis Aldo Las Vegas, le shérif de l'univers, ma poule!* 'Вы уверены?' – 'Уверен, как и в том, что я – Альдо Лас Вегас, шериф вселенной, моя цыпочка!'

### С. Старовойтова

#### ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЬ» ВО ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Фразеологический фонд языка представляет интереснейший материал для культурологического исследования. Пословица соотносится с определенным фактом бытия, подвергает его разнообразной интерпретации, дает экспрессивную оценку, выражает культурно-национальное своеобразие народа.

Концепт «жизнь» принадлежит к числу основополагающих концептов в различных культурах. Анализ словарных статей с лексемой *vie* лексикографических источников современного французского языка (*Le Petit Larousse; MicroRobert*) позволил вычленить следующие основные характеристики данного концепта: 1) питание, рост, процессы обмена, продолжение рода: *donner la vie à un enfant* 'дать жизнь ребенку'; 2) период от рождения до смерти/продолжительность жизни человека: *durée de la vie* 'продолжительность жизни'; 3) человеческое существование в целом: *être en vie* 'жить', *une vie simple* 'простая жизнь'; 4) жизнь после смерти: *la vie éternelle* 'вечная жизнь'; 5) живость характера: *enfant plein de vie* 'живой ребенок'; 6) вид деятельности, часть деятельности человека: *la vie privée* 'частная жизнь', *la vie politique* 'политическая жизнь'; 7) материальные средства существования: *gagner sa vie* 'зарабатывать себе на жизнь'.

Проведенный анализ 150 пословиц, отобранных методом сплошной выборки из фразеологических словарей современного французского языка, позволил установить, что концепт «жизнь» формирует паремии, описывающие разные аспекты жизни. Так, наиболее многочисленный пласт пословиц составляют те, которые описывают качество жизни: *Mieux vaut suer que trembler, le chaud est la vie, le froid la mort* 'Лучше потеть, чем дрожать, тепло – это жизнь, а холод – смерть'. Однако работать и зарабатывать себе на жизнь можно, лишь будучи в добром здравии: *Qui a la santé peut gagner sa vie*

‘Тот может работать, кто крепок здоровьем’; *Qui ne fait contre loi, a courte vie et brève joie* ‘Кто правил не читит, у того жизнь коротка, а счастье быстротечно’. Вместе с тем французы понимают и необходимость отдыха в жизни человека: *Un jour de repos n’est pas toute sa vie de maux* ‘День отдыха беды не чинит’; *La vie est faite de bien des morceaux, mais ils sont bien différents* ‘Жизнь сложена из множества кусочков и все они разные’. Определенный пласт пословиц указывает на ведущую роль человека как творца своей судьбы: *Passer cette vie sous silence n’est pas vivre* ‘Тратить эту жизнь на молчание – это не значит жить’.

Анализ пословиц, репрезентирующих концепт «жизнь» во французском языке, позволил констатировать, что они соответствуют духу народа, его образу мышления.

## В. Суглоб

### ВЕРБАЛИЗАЦИЯ БАСЕННЫХ КОНЦЕПТОВ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА

Человек нуждается в нравственных и духовных ориентирах, особенно в современном мире, переживающем сложности глобализации и интернационализации. Такие жизненные ориентиры традиционно предлагаются в художественной литературе, в частности басне, которая способствует познанию мира и его оценке, возможности пережить множество чувств и т.д.

Будучи сложным и многоаспектным, басенный персонаж может быть способом материализации разных концептов, что говорит о значимости анализа его функционирования. Базовыми для жанра басни являются концепты «хитрость», «жестокость», «глупость», «трусость», «хвастовство», «жадность», «лень», «высокомерие», «зависть», которые вербализуются в басенном тексте посредством самого басенного образа, его номинации, фразеологизмов и афоризмов и др.

Самым простым способом вербализации концепта является его номинация и обозначение соответствующей языковой единицей: например, *la crainte* ‘страх’ (*Voilà comme je vis: cette crainte maudite / M’empêche de dormir sinon les yeux ouverts* ‘Вот как я живу: этот проклятый страх / Заставляет меня спать только с открытыми глазами’), *la force* ‘сила’ (*un Lion grand et fort* ‘Большой и сильный Лев’).

Концепты могут быть выражены посредством сообщения информации о пороке и его носителях: *doux, bénin, et gracieux ... ce doucet est un Chat* ‘Один – нежный, благодушный и милостивый ... этот тихоня – Кот’. Концепты в баснях широко представлены фразеологическими единицами, иллюстрирующими качества персонажа: *Le Sultan fit venir son Vizir le Renard, Vieux routier, et bon politique* ‘Султан вызвал своего визиря Лису, Пройдоху старого и хорошего политика’.

В большинстве случаев различные аспекты представленных концептов выражаются аллегорически образами животных, совершающих те или иные действия, поступки.

Во многих баснях традиционно персонажами являются животные, поскольку они сохраняют намек на человека и являются средством выражения оценочного отношения к обозначаемому персонажу и его качествам. В образах животных воплощаются в основном пороки людей, их отрицательные качества. Например: *Le Loup l'emporte (l'agneau), et puis le mange* 'Волк его уносит (ягненка) и затем съедает'.

Таким образом, анализируя басни, можно увидеть особенности представления разных качеств и недостатков, специфику вербализации одноименных концептов и сопоставить мораль с нынешними нормами и моделями поведения, поскольку басня остается актуальной и в нынешнее время.

## А. Суша

### НЕОЛОГИЯ ФЕМИНИТИВОВ

Появление новых слов в статусе неологизмов осуществляется по разработанным этапам, в которых паритетно взаимодействуют желания говорящих и языковые нормы.

Вместе с тем в современном обществе имеется группа слов, вызывающая очень разноречивые реакции общества. К таким неологизмам относятся *феминитивы* – существительные женского рода, обозначающие женщин, образованные от существительных мужского рода. Речь идет, в первую очередь, о номинации профессий или рода занятий. В прошлом женщины не могли иметь многие профессии, поэтому слов для их обозначения не создавали. В современных реалиях, когда женщины получили доступ к этим профессиям, появился и социальный заказ на формы женского рода.

Однако, если формально можно создать женские пары для всех слов мужского рода там, где это требуется, мы сталкиваемся с проблемой их внедрения, так как они имеют непривычное звучание, а ведь именно слушающий дает согласие на усвоение языковой инновации. К тому же, за простой непривычностью для слуха может крыться и гораздо более глубокая проблема. Женственность у некоторых людей ассоциируется с несерьезностью и униженностью, в то время как мужественность – это уважение и профессионализм. Стоит полагать, что эта проблема коннотаций является отражением более крупной общественной проблемы, приблизиться к решению которой феминистки и пробуют в том числе и с помощью феминитивов, влекущих за собой нормализацию женственности, т.е. избавление феминитивов от указанной выше коннотации. Такой способ имеет шансы приблизить достижение реального равенства полов.

## А. Сыродоева

### ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СПОРТ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеосемантическое поле «Спорт» представляет собой совокупность фразеологизмов, находящихся в заданных системных отношениях и объединенных единой темой спорта (в том числе спортивное оборудование и инвентарь, виды спорта, спортсмены, спортивные правила и др.). Фразеологическое семантическое поле «Спорт» включает в себя нижеприведенные группы фразеологических единиц:

1) термины спортивного языка с одним значением (однозначные выражения), например, *saut de l'ange* 'прыжок ангела', *aller à la rame* 'идти на веслах' и др.

2) терминологические фразеологические единицы, одно из значений которых – буквальное и напрямую относится к спорту, другие – полностью переосмысленные и касаются иной, не спортивной, сферы (политики, культуры, социологии и пр.). Например, *miser sur le mauvais cheval* 'ставить не на ту лошадь', *gagner la première manche* 'выиграть первый раунд' и пр.

3) пословицы, поговорки, афоризмы, т.е. устойчивые единицы равнозначные предложению или нескольким предложениям. Данные единицы уходят корнями в многовековой опыт народа, например, *le sport est école de vie* 'спорт – это школа жизни'; *la force diminue la crainte* 'сила уменьшает страх'.

Общеизвестно, что каждое семантическое поле состоит из центра, периферии и ядра. В фразеосемантическом поле «Спорт» ядро представлено однозначными фразеологическими единицами, которые выше были выделены в первую группу. Сюда могут быть включены обозначения видов спорта и инвентаря (*poids et halters* 'свободный вес', *ballon rond* 'круглый шар' и пр.), наименования спортсменов (*un excellent fusil* 'отличный пистолет', *une fine lame* 'тонкое лезвие' и пр.) и иные относящиеся к миру спорта явления. Центр представлен единицами второй группы, где на спортивную область указывает прямое значение устойчивого выражения, например, *prendre la barre* 'взять штурвал', *chevaux à toute selle* досл. 'лошади в любом седле' в значении 'мастера на все руки' и др. Периферийные единицы, наиболее удаленные в своем значении от ядра, могут иметь контекстуальные значения. К периферийным следует отнести устаревшие слова или совсем новые, принадлежащие пассивному запасу словаря: *un pantin* досл. 'марионетка' и *un retraité* досл. 'пенсионер' в значении 'плохой игрок в футбол'.

Говоря о семантических отношениях между элементами фразеосемантического поля, можно отметить, что во французском, как и в русском языке, данные отношения могут быть синонимическими, антонимическими и вариантными. Комплексное описание данного поля позволит выявить национально-культурную специфику языковых единиц, которая проявляется в том числе в их структурировании, взаимоотношениях.

**Е. Харитоненко**

## СТОРИТЕЛЛИНГ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

В рекламе существуют креативные приемы, которые позволяют привлечь внимание потребителей и заинтересовать их в покупке товара. Одним из таких нестандартных новых рекламных приемов является сторителлинг.

С помощью сторителлинга возможно не только донести новую информацию о товаре, но вызвать у аудитории активную реакцию, широкий спектр эмоций, формирующих стремление приобрести рекламируемый товар. При взаимодействии всех составляющих сторителлинга (история, мультимедиа, рекламное сообщение) незаметно, естественно и убедительно продвигаются необходимые идеи, осуществляется реклама определенного товара.

Сторителлинг как относительно новый способ подачи рекламной информации реализуется посредством поликодового дискурса с обязательным использованием мультимедийных средств. В маркетинге *сторителлинг* определяют как прием, который помогает раскрыть потребительский потенциал продукта с помощью историй, которые транслируют идеологию бренда и которые дают возможность быстро и ненавязчиво наладить коммуникацию, завоевать симпатию и внимание целевой публики.

Для анализа русскоязычного сторителлинга мы проанализировали рекламную продукцию белорусской мебельной компании «ПинскДрев». В серии рекламных роликов мебельной продукции под названием «Семейные истории» был использован метод сторителлинга, в основе которого острый сюжет. В каждом видеоролике происходит диалог между главными героями – свекровью и невесткой, находящимися в довольно напряженных отношениях. С помощью визуальной составляющей, направленной на продвигаемый товар, и бытового сюжета выстраивается интрига, интересная для зрителя, который хочет узнать, чем закончится перепалка героев. В одних роликах в конце закадровый голос рассказывает о новых акциях, скидках на свою продукцию. Некоторые ролики включают последнюю едкую реплику невестки или свекрови, непосредственно связанную с необходимостью иметь рекламируемый товар дома. Так или иначе зритель досмотрит до конца ролик и прослушает рекламную информацию, удачно вплетенную в диалог героев.

Таким образом метод сторителлинга позволяет производителю рассказать о своем изделии, провести рекламную кампанию без нажима и надоевших, искусственных эпитетов. Посредством сторителлинга у целевой аудитории формируется потребность в приобретении не рекламируемого напрямую товара, а обсуждаемого в семье, что и составляет его маркетинговую эффективность. Надо отметить, что данный вид рекламы требует больших финансовых затрат и креативных ресурсов.

## А. Чернявская

### СЛЕНГ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Парадокс сленга заключается в том, что многие рассматривают сленг с пренебрежением, но в разговорной речи не могут без него обойтись. Слова, которые именуется сленгом или социальным диалектом, профессиональным жаргоном, считающиеся ниже речевых стандартов образованных людей и не рекомендуемые к употреблению, сейчас звучат в разговоре бизнесменов, профессоров, политиков, их можно услышать по телевизору или радио.

Сфера употребления сленга расширяется, вплоть до формирования «государственного жаргона» (SMS-жаргон). Сленг – показатель всех изменений, происходящих в жизни современных молодых людей. Употребление сленговых слов и выражений учащейся молодежью вызывается желанием самоутвердиться, стремлением «быть как все» среди «своих». Как и общий сленг, сленг учащейся молодежи характеризуется как комическим эффектом, так и грубостью. Обычно те члены малых групп, которым словотворчество удается лучше, чем другим, пользуются большим авторитетом. Обучение французскому языку в качестве иностранного требует обязательной опоры на речь молодых французов. Изучение сленга французской молодежи помогает лучше представить особенности и своеобразие национальной картины мира, понять национально-специфические особенности менталитета французской молодежи. Понимание и знание сленга приобщает учащихся к естественной языковой среде, способствует развитию лингвистической компетенции учащихся, представляет собой уникальную возможность для их включения в активный диалог культур. Из-за особенностей занятий и увлечений молодых людей (например, работа на компьютере; музыкальные пристрастия, хобби и т.п.) в молодежном жаргоне, как в зеркале, отражается процесс изменений в обществе.

Меняется мир, меняются люди, их идеалы, мировоззрения. Большое влияние на формирование молодежного сленга оказывает интернет-общение. В чатах, на форумах, в сообщениях электронной почты тексты пишутся быстро и выглядят примерно одинаково: без прописных букв, с многочисленными сокращениями и опечатками. Так, например, французский интернет-жаргон имеет свои названия для частей тела: *académie* – ‘тело, телосложение’, *agates* – ‘глаза’, *alfa* – ‘шевелюра’, *bedaine* – ‘живот, пузо’, *bobine* – ‘башка, физиономия’, *groin* – ‘рожа, морда’, *tétine* – ‘грудь’, *trappe* – ‘рот’. Др. примеры: *le pote* – *le copain* ‘приятель’, *le trac* – *la peur* ‘страх’, *bosser* – *travailler* ‘работать’, *le fric* – *l’argent* ‘деньги’, *je m’en fiche* – *ça m’est égale* ‘мне все равно’, *je suis fauché* – *jen’ai pas d’argent* ‘у меня нет денег’, *je suis crevé* – *je suis fatigué* ‘я устал’, *la bagnole*, *la caisse* – *la voiture* ‘автомобиль’, *daron* – *père* ‘отец’, *daronne*, *doche* – *mère* ‘мать’.



М. Шукало

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Современный французский язык – результат долгой эволюции, влияние на которую оказало множество факторов и ключевых мировых событий. На протяжении многих веков существовало противоречие между растущим стремлением людей точнее и ярче выразить свои мысли и чувства и возможностями лексической системы языка. Именно этот конфликт служит источником дальнейшего развития лексики.

Как и другие европейские языки, французский язык пополнял свой языковой состав при помощи образования новых лексических единиц. Новые слова создавались писателями и философами во все времена. Однако самым богатым на новые термины являлся XX век.

В шестидесятые годы вошли в моду англицизмы (*jeans* – ‘джинсы’, *pusher* – ‘торговец наркотиками’ и др.), в семидесятые возникла тенденция сокращать слова и словосочетания, в том числе до аббревиатур (*perm* – ‘*permission*’, *ado* – ‘*adolescent*’). С ростом использования компьютеров и Интернета в процессе словообразования начал участвовать префикс *cyber-* (*cyberculture* – ‘интернет-культура’, *cyberdépendance* – ‘компьютерная зависимость’).

Все ключевые события современности находят отражение в изменении лексического состава языка. Эти и другие слова появились в результате научных открытий на территории Франции и на международной арене, появлением тренда на защиту природы и продукцию с приставкой *эко-*, ростом популярности криптовалюты и новых электронных изобретений. Больше всего неологизмов связано с областями информационных технологий, политики, социальных отношений.

Так, развитие сферы информатики и компьютерной техники породило ряд следующих заимствований: *ban* – ‘бан, запрет’, *captcha* – ‘капча’, *hashtag* ‘хештег’, *twitter* – ‘социальная сеть Твиттер’, *geek* – ‘гик, компьютерный фанат’. Ковид и самоизоляция также привнесли новые лексические единицы во французский язык: *quatorzaine* – ‘14-дневный карантин’, *télétravailler* ‘работать дистанционно’, а само название инфекции *Covid-19* приняло форму женского рода с артиклем *la*. Словарный запас языка пополняется также посредством изменения значения слов. Так, глагол *suivre* приобрел значение слежения за кем-то в соц-сетях, слово *mur* начало использоваться для обозначения стены с изображениями и текстом в социальных сетях, например, на Facebook.

Таким образом, все вышеперечисленные наблюдения позволяют сделать вывод о значительном пополнении лексического состава французского языка. Однако не каждое пополнение словаря является его обогащением. Непрерывный процесс заимствований из английского языка, значительно участвовавший за последние 10 лет, ставит под вопрос чистоту французского языка.

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

**А. Бахмат**

**ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МЭНСКОГО ЯЗЫКА**

В процессе выхода из употребления позднего мэнского языка все больше была неопределенность и, как следствие, дестабилизация в реализации фонем. Это привело к расширению диапазона аллофонов для каждой фонемы, и, в некоторой степени, к перекрытию вариантов аллофонов между фонемами.

Система согласных демонстрировала оппозицию между нейтральной и небной артикуляцией в смычных и фрикативных звуках. Четырехсторонняя система в староирландском языке /L, N, R/, включающая двойной фонематический контраст: (а) нейтрально-палатализованный /L:L', l:l', N:N', n:n', r:r'/ ; (b) фортис-ленисный /L:l, L':l', N:n, N':n', R:r, R':r'/ превратилась в двустороннюю систему для /L, N/ и единственную фонему для /R/, а именно /l:l', n:n', r/, хотя обнаружены следы небного /r/, а именно [r']. Исходные /θ / и / ð / соответствовали / h / и / ð / (как нейтральные, так и небные) соответственно. Однако со второй половины XVIII века новый [ð] был создан путем модифицированной артикуляции / t, d, s / в интервокальной позиции.

По результатам исследования можно сделать вывод, что на сегодняшний день в Мэнском языке отсутствует устоявшаяся фонетическая система. Это можно проследить по следующим факторам:

- дестабилизация в реализации фонем, что приводит к расширению диапазона аллофонов для каждой фонемы (данная ситуация обусловлена географическим фактором (южный и северный диалекты) и сложностью полного различения систем звуков ПМ языка и возрождаемого языка (на это влияет невозможность точного определения различия фонетических систем разных периодов языка в силу отсутствия каких-либо документов/памятников));

- отход от четырехсторонней системы староирландского языка с фонематическим контрастом по фортис-ленисной и нейтрально-палатализованной артикуляции к двухсторонней системе;

- большое количество примеров морфофонологических паттернов (данное явление указывает больше на аналитическую морфологическую и синтаксическую системы языка, нежели на развитую фонетическую систему).

## А. Бортник

### ТИПЫ ЛЕГЕВФЕМИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

Современное медиаполе является сферой с повышенной ответственностью за сообщаемое, поскольку существует опасность нанести вред публичным высказыванием, что может повлечь правовую ответственность. Поэтому журналисты используют специальные стратегии ухода от коммуникативных рисков, в частности *легевфемизацию*, под которой в языкознании понимается стратегия минимизации коммуникативно-правовых рисков посредством использования завуалированных формулировок и скрытых оценок. Материалом нашего исследования послужили новостные статьи из газеты The Guardian.

Установлено, что для реализации стратегии легевфемизации применяются ссылка на непроверенный источник информации, вербализованная посредством конструкции с семантикой слухов: *...whispers from Downing Street suggest a mood of panic and a continuing lack of answers to the sharpest fall in living standards since records began* (27.03.2022). Дискурсивный маркер с эффектом хэджирования позволяет замаскировать оценочное суждение как исходящее от неverified источников с Даунинг Стрит, и как следствие снизить ответственность журналиста за сообщаемое.

В дополнение к указанной выше тактике, англоязычные журналисты используют тактику «затемнение денотата» при выстраивании полемики с предполагаемым оппонентом: *...Britain is not nearly as divided and rancorous as some people would have us believe, and that the pandemic proved it* (27.03.2022). В таком случае используются субъектно-предикатные конструкции с неопределенным местоимением в качестве субъекта. Для затемнения референта, не подлежащего идентификации читателем, неопределенные местоимения употребляются в сочетании с существительными широкой семантики или автономно: *Some may find these stories comforting...* (28.03.2022). В последнем примере тактика «манифестации чужой субъективности» репрезентована посредством оценочного прилагательного *comforting*, которое подается от имени некоторых гипотетических субъектов, а не как авторское оценочное суждение.

Таким образом, в англоязычном новостном дискурсе в рамках стратегии легевфемизации используются следующие тактики: ссылка на непроверенный источник информации, затемнение денотата, манифестация чужой субъективности. В качестве легевфемизмов выступают конструкции с семантикой слухов, субъектно-предикатные конструкции с неопределенным местоимением в качестве субъекта и модального глагола в предикатном компоненте, оценочные лексические единицы в сочетании с субъектной номинацией, отличной от адресанта. Основными прагматическими функциями использования легевфемизмов являются создание эффекта хэджирования, маскировка собственного оценочного суждения, выстраивание полемики с гипотетическим оппонентом.

Н. Гуринович

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ГЕНЕРАЛИЗУЮЩИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ДИАЛОГЕ  
(на материале английского и немецкого языков)

Научный интерес к генерализующим высказываниям обусловлен необходимостью комплексного осмысления возможностей их использования в межличностном общении, поскольку такие высказывания обуславливают фидеистическое восприятие информации, что зачастую становится источником неточного и не соответствующего реальности содержания. В процессе анализа 120 единиц генерализующих высказываний, отобранных из British National Corpus и Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache в каждом из исследуемых языков, были выявлены их структурные и семантико-прагматические характеристики.

С учетом компонента структуры, подвергаемого обобщению, выделяются следующие типы генерализующих высказываний: 1) субъектный (с такими маркерами как *all, everybody, nobody/alles, niemand, nichts*): *You're all such liars. All of you*; 2) объектный (с аналогичными маркерами): *Ich kenne niemanden, der mehr Kunstverstand besitzt und der Malerei so viel Liebe entgegenbringt wie Leon*; 3) обстоятельственный, включающий а) локативную генерализацию (*everywhere, nowhere/überall, niergends*): *I would have got nowhere without him*; б) темпоральную (*always/all the time; immer/nimmer*): *You're joking! You're never in the country!*; в) генерализацию образа действия (*as a rule, whatever it takes/im Regelfall*): *Healthy children have lots of energy as a rule, so much so that they can wear out their poor unhealthy parents!* В отличие от субъектной и объектной генерализации, представленной однокомпонентным маркером, обстоятельственная генерализация может быть репрезентована также и двух- или поликомпонентными маркерами.

В сопоставляемых языках генерализующие высказывания демонстрируют схожие прагматические функции: негативная оценка собеседника/упрек: *You're all looking for somebody with what you call a reason, but his thinking will be at variance with yours*; аргументация: *Everybody knows the two of them had an almighty row that evening*; выражение недоверия: *Das sagen Sie alle. Ich glaube kein Wort von dem, was Sie mir gesagt haben*; позитивная самопрезентация говорящего: *Ich kann das alles!*; самооправдание: *My group has nothing to be ashamed of, but, like everybody else nowadays, we suffer from a general shortage of cash.* Для реализации упомянутых функций (кроме аргументации) совместно с генерализующим маркером употребляется комплементатор: местоимение второго лица для прямого обращения к собеседнику при упреке и выражении недоверия, местоимение первого лица при позитивной самопрезентации, наречие *else* при самооправдании.

Таким образом, выделяются три основных типа генерализации на уровне высказывания: субъектный, объектный и обстоятельственный, который подразделяется на генерализацию локативную, темпоральную и образа действия. Для реализации прагматических функций генерализующий маркер может использоваться автономно или в сочетании с комплементатором.

А. Денисеня

## ТИПЫ И ФУНКЦИИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В МЕДИЙНЫХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Выделяют две основные функции вопроса: прямая (собственно вопросительная) и вторичная (невопросительная). Ко второй относятся коммуникативная, контактоустанавливающая, манипулятивная. Кроме этого, вторичную функцию выполняют убеждения и просьбы. В аналитических статьях по психологии, которые мы выбрали в качестве материала исследования, вопросительные предложения используются только во вторичных функциях.

Во-первых, вопрос может быть поставлен с целью активизации коммуникативного партнера. Например, в статье посвященной затяжному недовольству и обиде, прямо в заголовке автор задает вопрос: *Can you ever get over a lingering grudge?* Таким образом читатель сразу же вовлекается и пытается дать ответ на этот вопрос. Мы предполагаем, что он захочет получить больше информации и способ решения данной проблемы, при условии, что она является актуальной для него. Позиция такого вопроса в тексте играет важную роль. В статье о роли стресса в нашей жизни, автор задает вопрос после небольшого примера: *Do we become better or worse at processing and using information under such circumstances?* Далее он дает ответ в развернутой форме. В таком положении вопрос будет служить инструментом сохранения вовлеченности читателя и способом продолжения речевого общения.

Во-вторых, вопрос может блокировать мыслительный поток речевого партнера и направлять его мысли в другое русло, чтобы полностью управлять мыслительными операциями читателя. Вопросы, которые задает автор, заставляют читателя отвечать самому себе и формулировать ответ исходя из данного предложения. Например, автор статьи, посвященной роли надежды в жизни людей, использует вопросы, как раз для направления мыслей читателя: *Whenever you feel hopeless, ask yourself what you can do to set the conditions for hope in your life and in the world around you. What goals are meaningful to you? What pathways can you enact – even small ones – to move toward those goals? And, what inspires your agency, the will to keep going even when things are unimaginably tough?*

В-третьих, правильно поставленный вопрос может помочь более образно и доходчиво изложить мысли. В вопросах данного типа может содержаться пример, который помогает установить параллель между читателем и ситуацией в статье. Как, например, в статье, посвященной прокрастинации и способам борьбы с ней: *If it only takes five minutes, you end up asking yourself, then why on earth haven't you done it? You waste time thinking about how annoying it is; unsurprisingly, that does not make it go away. Instead, the task lingers, ballooning from a tiny checklist item into an ongoing irritant completely out of proportion with the resources needed to actually polish it off.* Исходя из данного примера, можно заметить, что в самом вопросе содержится пример ситуации из жизни, с которым наверняка сталкивались многие.

А. Дудка

## МОТИВИРОВАННОСТЬ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ (на материале английского языка)

Целью данной работы являлось исследование мотивированности заимствованной лексики в английском языке. Анализ информации словарей и научно-популярных статей помог выявить около 70 заимствованных единиц: 56 существительных и 14 словосочетаний. Полученные данные проверялись в разных ресурсах с помощью метода сравнительного анализа и толковались на основе материалов и сведений, взятых из словарей английского языка и других источников.

В ходе исследований все заимствованные единицы были распределены по семи тематическим группам с целью выявить лидирующую группу заимствований и объяснить факторы и тенденции, которые поспособствовали конечному результату. Проанализировав 70 языковых единиц, нам удалось установить, что наибольшее количество заимствований (около 24 %) относятся к сфере еды и кулинарии – «Food and Dishes». В большинстве своём это слова, обозначающие непосредственно названия блюд, например, *falafel* ‘фалафель’, *ramen* ‘рамен’, *arancini* ‘аранчини’ и т.д. Следом идет группа «Fashion and clothing» (20 %). Большинство представленных единиц обозначают названия и особенности национальной одежды разных стран мира, например, *boubou* ‘бубу’, *espadrilles* ‘эспадрильи’, *kimono* ‘кимоно’ и др. Тематическую группу «Specific culture and Art» (около 18,5 %) можно охарактеризовать следующим образом: на современном этапе развития английского языка происходит внедрение заимствованных слов, которые обозначают специфические национальные и культурные особенности, связанные с искусством, литературой, самобытностью языка-источника. В данной тематической группе присутствуют не только заимствованные слова, но и словосочетания, например, *thief in law* ‘вор в законе’, *paper tiger* ‘бумажный тигр’, которые являются кальками. Следующей является тематическая группа заимствований «World War II» (Около 11,5 %). Такой процентный состав можно объяснить с точки зрения давности событий. Далее идет группа «Medicine, Science and Technology» (10 %). Большинство лексики, относящейся к сферам медицины, науки и технологий в английском языке не являются абсолютными заимствованиями, а были образованы при непосредственном участии английского языка как до, так и в течение периода Present-Day English. Английский язык в сферах «Music, Dance and Sport» (приблизительно 8,5 %), а также «Business» (около 7 %) в период Present-Day English заимствует слова с наименьшей активностью. Большинство слов, известных носителям и относящихся к сфере «Music, Dance and Sport» были заимствованы, в основном, в XVII – первой половине XIX века. А слова из сферы «Business» с большей частотностью образуются непосредственно в английском языке и активно заимствуются другими языками.

**А. Жевнова**

**ТАКТИКИ СТРАТЕГИИ КОММУНИКАТИВНОГО САБОТАЖА  
В ОБЩЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА  
В АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ**

Коммуникативный саботаж как некооперативное явление процесса коммуникации имеет особые речевые тактики и лингвистические инструменты реализации, которые мы проанализировали на основе устного взаимодействия между преподавателями и студентами на базе русско- и англоязычных фильмов «Ученик», «4:0 в пользу Танечки», «Училка»; «After the Dark», «One Eight Seven».

Общей для двух лингвокультур оказалась такая тактика стратегии коммуникативного саботажа, как тактика молчания/игнорирования. Молчание, как и любое другое не-действие, имеет причины, в нашем материале такой причиной зачастую является нежелание вступать в диалог. В силу того, что природа этого нежелания универсальна, то примеры в сопоставляемых языках схожи, а реакция в виде отсутствия ответной реплики на иницилирующую одинакова: – *Тебе что нужна помощь?* – (*muuuuina*) – *Да не нужна ему никакая помощь!*; – *That's it. Archie, did you know it? Is that why you brought it here?* – (*ignoring*). – *Have you gone cuckoo?* – (*ignoring*). – *But of course not.*

Еще одной общей для сопоставляемых лингвокультур тактикой является тактика уклонения от темы, при которой коммуниканты (в нашем материале учащиеся) пытаются увлечь разговор в другое русло, не связанное с изначальной темой беседы: – *Отвечать будет Лягушкин. – Татьяна Иванова, а посмотрите, как красиво за окном! Может, ну его – этот урок? Пойдемте гулять;* –...*How much have they been paying you? – That's asking! I wouldn't want it to get in the papers...* В отличие от предыдущей тактики, не имеющей вербальных средств реализации в ответной реакции, но маркированной их значимым отсутствием, этой тактике свойственны контекстуальные ключи в форме либо императивов с призывом сделать иное действие, отличное от предложенного в иницилирующей реплике, либо сочетание предикатов, репрезентующих речевой акт возмущения (как правило, в составе восклицательных предложений) и речевой акт пожелания.

Помимо общих тактик коммуникативного саботажа нами установлены также культурно-специфичные тактики. К примеру, в русскоязычной лингвокультуре представлена тактика прямого отказа и эксплицитного оскорбления, реализуемые посредством отрицательной частицы *нет* в сочетании с прилагательным в сравнительной степени в мотивировочной части отказа, что сигнализирует о незначительности просьбы, или негативно-оценочной лексической единицы: – *Ребята, можете мне помочь унести эти книги в библиотеку?* – **Нет**, Татьяна Ивановна, у нас есть дело **посерьезнее** – нам нужно готовиться к контрольной; – *Я преподаю биологию. – Вы преподаете чушь!*

Анализ проявлений коммуникативного саботажа в общении преподавателей и студентов в двух сравниваемых лингвокультурах выявил общие (тактики молчания/игнорирования, тактика уклонения от темы) и специфичные тактики (в русскоязычной культуре тактика прямого отказа и эксплицитного оскорбления). Для их реализации используются императивы; предикаты, репрезентующие речевые акты возмущения и пожелания; отрицательная частица и негативно-оценочная лексика.

## А. Заяц

### СЕМАНТИЧЕСКИЕ РОЛИ СУБЪЕКТА ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Исследование актантной структуры древнеанглийского предложения представляет интерес для современных исследователей с позиций глубинного понимания исходной субъектной перспективы англоязычного предложения для установления преемственности тенденций в сфере семантико-синтаксического анализа. Семантическая роль – разновидность типовых отношений участника ситуации, обозначаемой предикатом, к данной ситуации. Для определения семантических ролей субъекта древнеанглийского предложения, нами были проанализированы 42 предложения поэмы «Беовульф», отобранные в результате сплошной выборки.

Как показал материал исследования, одной из наиболее широко представленных семантических разновидностей является роль агенса – актанта, отражающего одушевленного участника ситуации, часто человека, сознательно и целенаправленно действующего в некоторой ситуации, как правило, оказывающего какое-либо воздействие на некоторый объект с намерением достичь той или иной цели: *Oft Scyld Scefing sceapena þreatum, monegum mægþum, teodosetla ofteah...* ‘Часто Скильд Скевинг у вражеских войск, у многих племен бражные скамьи отбирал...’ Распространенной семантической ролью в древнеанглийском предложении является роль экспириенцера – актанта, отражающего одушевленного участника ситуации, выступающего носителем некоторого физического или ментального состояния: *Hwæt. We Gardena in geardagum, þeodcyninga, þrym gefrunon...* – ‘Слушайте! Мы о датчан, в прежние дни, короля племен, славу слышали...’ Наравне с экспириенцером встречается и экзисциенс – актонт, выражающий субъект бытия, наличия, местонахождения: *þær wæs madma fela* – ‘Там было много сокровищ’. В нашем материале также представлен субъект-дескриптив – актонт, являющийся пассивным носителем признака, состояния, свойства: *Beowulf wæs brene* – ‘Беовульф был знаменит’. Древнеанглийские предложения демонстрируют употребление донатора – актанта, отражающего лицо, передающее что-либо другому лицу: *Him þæs liffrea, wuldres wealdend, woroldare forgeaf...* – ‘ему Господь, Небес пра-



витель, земную славу дал'. Семантической ролью, которая в нашем материале представлена менее всего, является элементатив – актант, отражающий стихийные силы природы, активно проявляющие себя в некоторой ситуации: *swa wæter bebugeð* – 'которую вода окружает'.

Таким образом, субъект в древнеанглийском предложении выступает как агенс, экспириенцер, дескриптив, эксисциенс, донатор и элементатив. Наиболее представленной семантической разновидностью является субъект-агенс, наименее распространенной – элементатив. Как правило, субъект в разных семантических ролях выражен существительным или личным местоимением в именительном падеже, за исключением эксисциенса, который представлен фразой с количественным значением, и элементатива, эксплицитированного существительным, обозначающим элемент природы.

**Д. Кавцевич**

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПРИВЛЕЧЕНИЯ И УДЕРЖАНИЯ ВНИМАНИЯ В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ (на материале Ted Talks)

В дискурсивном поле научно-популярного медиадискурса устные выступления TED, затрагивающие актуальную тему и основанные на личном опыте или исследовании оратора, отличаются от академических лекций кроме прочего тем, что массовый адресат являет собой многочисленную, гетерогенную (возраст, социальная принадлежность, образование и т.д.) группу непрофессионалов в некоторой области знаний, что приводит к необходимости использования «усредненного» языкового кода, понятного массовому адресату. При этом природа такой лекции монологична, а следовательно, говорящему приходится прибегать к использованию широкого арсенала средств для удержания внимания гетерогенной аудитории.

Проведенный анализ 10 выступлений англоязычных спикеров TED talks показал, что для привлечения и удержания внимания аудитории ораторы используют различные языковые средства, а сама тактика осуществляется поэтапно. Так, в начале выступления для привлечения внимания при введении в тему используется экспозитивный речевой акт, оформляемый оборотом *I'm going to talk about / to describe* и т.д.: ***I am going to talk to you about you.*** Зачастую введение в тему с привлечением внимания аудитории реализуется интеррогативным речевым актом, за которым следует ответ, данный самим оратором: ***Here's an example of one of these objects. Well obviously this is a replica. But who is this person? A king? A god? A priest? Or perhaps an ordinary person like you or me? We don't know. But the Indus people also left behind artifacts with writing on them.*** Для удержания внимания и стимулирования участия аудитории в качестве активных слушателей используется речевой акт директива, который представлен императивом и побуждает адресата к действию: ***Imagine that it's 4,000 years into the future. Civilization as***

*we know it has ceased to exist, no books, no electronic devices, no Facebook or Twitter.* Эффективным коммуникативным ходом реализации тактики привлечения и удержания внимания являются экспрессивы, презентующие коммуникативный ход повышения степени эмоциональности, эксплицированные в нашем материале стилистическими приемами гиперболы и иронии: *Also began my long run as a patient. It's a good word. I means one who suffers. So I guess we all are patients; Roughly speaking , I was the first , but from the bottom.*

Таким образом, в англоязычных публичных выступлениях TED talks для реализации коммуникативной тактики привлечения и удержания внимания аудитории используются следующие речевые акты: 1) экспозитивный, маркируемый оборотом *I'm going to talk about*; 2) интеррогативный, оформленный зачастую как гипофора; 3) директивный, выраженный императивом; 4) экспрессивный, вербализованный с помощью тропов. Как правило, только экспозитивный речевой акт используется в начале выступления, остальные разновидности речевых актов характерны для любой структурно-композиционной части выступления.

#### **А. Колосовская**

### **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИСТОЧНИКА ИНФОРМАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ**

В современном медиаполе наряду с сообщениями, содержащими констатацию событий и суждения познавательного содержания, употребляются высказывания, содержащие указание на источник информации разной степени конкретизации. Особенно это свойственно новостным сообщениям, где указание на источник сведений представлено множеством способов. Для их исследования в англоязычном медиапространстве были выбраны телеканал BBC и онлайн-издание Daily Mail (DM). Выявлено, что источники информации представлены в составе субъектно-предикатных и предложно-падежных конструкций с особым наполнением субъектного компонента, кодирующего сам источник информации.

В нашем материале в качестве источников информации выступают: 1) конкретное лицо или группа лиц, 2) обобщенные номинации в виде названий организации (города, страны и т.п.) или данных исследований, 3) неопределенные номинации в виде анонимных или неназванных источников. Сравним: 1) *Putin announces military operation in Ukraine* (24.02.2022, BBC); 2) *The National Federation of Fish Friers has warned that cod supplies have become 75 per cent more expensive than in October* (23.02.2022, DM); *Red wine wards off coronavirus... but beer does not, according to new research* (22.01.2022, DM); 3) *One friend wrote on Facebook: 'Such such sad news...' Another said: 'Life is so cruel'* (23.02.2022, DM); *According to a cybersecurity researcher who goes by the handle 'greentheonly,' hackers could retrieve a wealth of personal*

*information from old Tesla dashboard systems...* (06.05.2020, BBC). В случае с конкретизированным источником достоверность сведений максимальная, при ссылке на неопределенный источник информации проверить сведения не представляется возможным, эффект достоверности нивелируется. Помимо единичного представления источника в рамках предложения наш материал демонстрирует случаи включения одного источника в другой: *The cost of buying mushy peas has also doubled, the industry body said, while shops are suffering from soaring packaging prices and energy bills, The Mirror reported* (23.02.2022, DM). В приведенном примере содержится два источника информации, при этом последняя ссылка является гиперисточником по отношению к первому и реализует интертекстуальность, т.е. журналист ссылается на материал, который был опубликован на другом ресурсе, а у читателя в случае необходимости есть возможность пройти по гиперссылке на сайт другой газеты и проверить точность сообщаемых сведений, где обнаружится ссылка на первоисточник сведений.

Таким образом, языковыми средствами выражения источников информации в англоязычном медиаполе являются имена собственные для кодирования конкретных и обобщенных субъектов, неопределенные местоимения или существительные с неопределенным артиклем для вербализации неопределенных субъектов. Источники информации могут находиться в отношениях включения, реализуя интертекстуальность.

## О. Лось

### ТАКТИКИ РАЗВЕРТЫВАНИЯ МОРАЛЬНОЙ ПАНИКИ В ПОЛИКОВИДНОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Такая глобальная проблема, как пандемия Covid-19, может стать серьезным инструментом манипулирования обществом, создавая предпосылки для развертывания моральной паники среди населения. Нами анализировано 40 статей из популярных газет The Guardian и The Washington Post. Установлено, что одной из наиболее широко представленных тактик является тактика создания «тяжелого» будущего», реализующаяся с помощью а) лексических единиц с семантикой болезни или заражения в сочетании с интенсификаторами: *provide a more accurate estimate of a great number of infected people*; б) лексических единиц со значением ‘смерть’: *...grim jump in deaths, with the coronavirus death toll rising exponentially*. При конструировании моральной паники журналисты ссылаются на мнения экспертов и свидетелей, используя тактику негативного опыта, в рамках которой а) делятся интервью с врачами, родными, близкими жертв коронавируса, представителями похоронного бизнеса: *I know it sounds awful but we've prepared for the worst, hoped for the best and it's been even more catastrophic than I've imagined*, зачастую при этом придают значение анатомическим подробностям (*...had a tube inserted into their throat*);

б) используют экспрессивные стилистические средства воздействия, например, метафору (*frontline medics*), сравнение (...*as such, the disease spreads like a raging bushfire*), градации (... *The lack of a clear message has left many members of the public concerned, anxious, impatient and too terrified*). Развертывание моральной паники в отношении пандемии подкрепляется тактикой пропаганды и формирования негативно характеризующего подтекста, реализующейся через выставление правительства как врага с применением дихотомии «мы-дискурс»/«они-дискурс»: ...*like health professionals we feel let down, ... more general frustration with the government failure, They were inundated by manufactures but never received a reply (from government) / they had heard nothing back / had heard nothing since, Malicious forces creating 'perfect storm' of coronavirus information*. В дополнение к указанным выше используется тактика «оглупления», примитивизации объекта, направленная на обвинение людей, не соблюдающих меры самоизоляции, в результате чего возникают негативно-оценочные неологизмы: *covidiots, boozing covidiots, lockdown louts/flouting louts, Coro-No-No*.

Таким образом, в поликовидном англоязычном медиадискурсе для создания моральной паники используются тактики: 1) создания «тяжелого» будущего» с использованием единиц со значением ‘смерть’ и «заражение» в сочетании с интенсификаторами; 2) негативного опыта с привлечением интервью специалистов и свидетелей; 3) пропаганды и формирования негативно характеризующего подтекста с применением дихотомии «мы-дискурс»/«они-дискурс»; 4) «оглупления», примитивизации объекта с вкраплением неологизмов.

## А. Мисючек

### ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В наше время часто добавляют термин *экология* к разным аспектам жизнедеятельности: экология мыслей, экология души, экология чувств, встречается даже экология астральных тел. Представители разных профессий стали интересоваться, возможно ли формирование в массовом сознании такой системы ценностей, в которой наряду с материальными, технологическими, культурными, социально-этическими и другими разделяемыми обществом традиционными антропоцентрическими ценностями, ценность природы может занять важнейшее место, что, в конечном итоге, может привести к изменению форм и способов взаимодействия общества и природы и достижению относительной гармонии социо-природных отношений.

«Экологическое сознание» в науке возникло в середине XX в. и встречается чаще всего в философии и смежных науках. Возникновение его было обусловлено историей развития взаимоотношений между природой, обществом и человеком. Исследования экологического дискурса проводились преимущественно за рубежом.

Универсальными факторами формирования экологического сознания, по мнению А. Л. Крайнова, являются экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая информация, экологический контроль, предполагающие использование новых информационных технологий, развивающихся в информационном обществе для обеспечения вхождения личности в единую систему экологической жизнедеятельности

Необходимость изменения отношения человека к природе очевидна, но, как отмечает О. А. Захарова, экологические проблемы не воспринимаются человеком как следствие его поведения, т.е. у него отсутствует осознание причинно-следственной связи между собственным поведением и состоянием окружающей среды.

*Экологическое сознание* – это индивидуальная и коллективная (общественная) способность сознавать неразрывную связь каждого отдельного человека и всего человечества с целостностью и относительной неизменностью естественной среды обитания человека, осознание необходимости использования этого понимания в практической деятельности, умение и привычка действовать в отношении к природе, не нарушая связь и круговорот природной среды, способствовать их улучшению для жизни нынешнего и будущих поколений людей

Экологическая культура, экологическое сознание людей формируется только путем длительного и постепенного познания окружающей среды.

## **К. Новикова**

### **МАРКЕРЫ ДИСКРИМИНИРУЮЩЕГО ХАРАКТЕРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ**

Во времена социальной нестабильности, агрессии и нетерпимости актуальным представляется исключение проявлений нетолерантного лингвистического поведения во всех жанрах публичного дискурса. Исследование языковых средств дискриминирующего характера мы провели на примере англоязычного кинодискурса, который является отражением современных общественных процессов и оказывает широкое влияние в части формирования современных ценностей. Под *вербальной дискриминацией* понимается выражение в речи своего отличия и превосходства по расовым, национальным, имущественным или иным признакам.

Материалом нашего анализа послужил сериал «And just like that» 2021 г. выпуска, из которого нами отобраны маркеры дискриминирующего характера. Рассмотрим следующее диалогическое единство: *What I wanna know is how can she afford the good apartment under me at her age? – Russian hooker. – It's a common scenario in high-end real estate.* В иницирующей реплике в форме вопроса и в ответной реплике обнаруживаются три маркера дискриминирующего характера: по возрасту, национальной принадлежности

и социальному статусу/сфере профессиональной деятельности. Коммуниканты сходятся во мнении, что в молодом возрасте невозможно быть финансово независимым, что девушка именно русская по национальности имеет низкую социальную ответственность в чужой стране. Приведенный контекст с прямой негативной оценкой качеств молодой русской девушки демонстрирует проявление вербальной дискредитации. Завершающая реплика диалогического единства вербализует распространенный стереотип, сформированный в обществе, благодаря семантике прилагательного *common* 'общепринятый'. В нашем материале маркерами дискриминирующего характера выступают также глаголы с оценочным компонентом и аббревиатуры: *I think the gray ages you; You're being too careful and OCD about it.* В последнем примере используется стилистический прием гиперболы, когда говорящий преувеличивает состояние собеседника, который слишком осторожничает, и сопоставляет его с обсессивно-компульсивным расстройством личности. Предоставление негативной информации об адресате, не соответствующей действительности, приводит к коммуникативной перверсии, т.е. искажению персонального социального портрета лица. Во всех приведенных выше примерах имеет место лингвистическая атрибуция – приписывание определенного, напрямую не воспринимаемого свойства, соответствующим людям или явлениям.

Таким образом, в нашем материале маркерами дискриминирующего характера выступают лексические единицы с отрицательной коннотацией, с семантикой негативного стереотипа, аббревиатура, выражающая психическое расстройство. В результате использования лингвистической атрибуции посредством маркеров дискриминирующего характера активируются приемы вербальной дискредитации и коммуникативной перверсии.

## Т. Тихон

### ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СЛЕНГА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В современном мире повседневное общение все больше осуществляется при помощи интернета в форме переписки в мессенджерах и социальных сетях, где помимо сообщения информации возникает необходимость передачи чувств и эмоций. Для этих целей в интернет-коммуникации используются визуальные средства в виде эмодзи, стикеров, gif-изображений. Наряду с визуальными средствами выражения эмоций пользователи также прибегают к использованию собственно языковых средств, а именно сленговых единиц, обладающих экспрессией для передачи эмоционального состояния на расстоянии без личного контакта.

Современный интернет-сленг изобилует единицами, которые отражают эмоциональное состояние адресанта или несут эмоциональную окраску. Например, сокращения *lol* (laughing out loud), *lmao* (laughing my ass off), *ily* (I love you), *ilysm* (I love you so much), *goat* (greatest of all time), *fomo* (fear of missing out), слова *slay* (преуспеть в чем-то), *welp* (чувствовать себя беспомощным (well+help)), *hype* (взволнованный), *chile* (призыв расслабиться и не воспринимать все всерьез, снизить планку), *boo* (тот, кого любят и о ком заботятся), *lite* (не принимать что-либо близко к сердцу), *lowkey* (тихо, секретно, не очень настойчиво, втихаря), *sksksk* (ситуация, когда кто-то не знает что сказать, но хочет выразить свое одобрение, радость), *okur* (быть взволнованным), а также выражения *killed it*, *nailed it*, *snap it* (делать что-то особенно хорошо), *ate something* (добиться успеха в чем-то), *big up* (выражение поддержки, воодушевления или уважения), *on point* (великолепно, идеально), *be stocked* (испытывать счастье, предвкушение), *break a leg* (пожелание удачи).

Кроме того, в интернет-сленге существует большое количество синонимов, которые означают что-то «классное, замечательное, крутое». Например, *dope*, *ratched*, *nope*, *fire*, *lit*, *bomb*, *bad*, *drip*, *smooth*, *sick*, *gem*, *savage*, *extra*, *rihlentless* (= *relentless*), *badass*, *swag*, *sway*, *statt*, *gas*, *flash*, *fly*, *serve*, *straight*, *bumping*, *bussin*, *litty*, *wig*. В результате, у адресанта появляется больше средств для передачи его эмоционального, преимущественно позитивного состояния. Стоит также упомянуть, что некоторые пользователи сети используют определенные усилители значения, например, *ass* в *dope ass* и *sick ass* (очень классно, замечательно), *hella* в *hella dope* (очень круто) или *t* в *periodt/periot* (точка, конец дискуссии), чтобы придать более высокую степень эмоциональности своему высказыванию.

Таким образом, эмоционально-экспрессивная составляющая сленга интернет-коммуникации характеризуется: 1) наличием разноструктурных единиц в виде сленговых сокращений, слов и выражений, которые обладают эмоциональной окраской, 2) преимущественно позитивной коннотацией с целью передачи восторга или одобрения, 3) вкраплением синонимов, которые используются для стилистического варьирования и обогащения палитры оттенков эмоционального состояния, 4) употреблением графических и лексических интенсификаторов, служащих для усиления экспрессивности высказывания.

**А. Тихонова**

#### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ОДЕЖДА» В РУССКОМ, БЕЛОРУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Системность в языке – одна из основополагающих проблем лингвистики, в том числе и в лексике. Лексика, как и любая система, характеризуется парадигматическими и синтагматическими отношениями.

Слова классифицируются по однородности или близости их лексических значений, образуя лексико-семантические категории, к которым относятся объединения номинаций по тематическим и лексико-семантическим группам, семантическим полям, терминологическим рядам. К тематическим группам следует относить лишь такие классы слов, которые объединяются одной и той же типовой ситуацией или одной темой, но общая идентифицирующая сема для них не обязательна. А лексико-семантическая группа традиционно рассматривается как класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий, интегральный семантический компонент и типовые уточняющие компоненты, а также характеризующихся сходством сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности.

Мы можем сделать вывод, что как таковой принципиальной разницы между этими двумя понятиями нет, так как лексико-тематические группы собственно и состоят из лексико-семантических групп.

Анализируемые лексико-семантические группы русского, английского и белорусского языков являются сложной иерархической структурой, отражающей лингвокультурологические особенности исследуемых наций. Говоря о структуре лексико-семантических групп, мы можем также сделать вывод о национальных предпочтениях в одежде представленных наций. Самой многочисленной группой является лексико-семантическая группа английского языка, что говорит о более тщательном подходе англичан к выбору одежды, а в лингвокультурологическом плане – об открытости языковых и культурных границ и тенденции к принятию новшеств.

Для выявления национальной специфики, языковой и культурной самобытности широко используется лексика бытовой сферы, а особенно сферы одежды как одного из самых значимых и красноречивых аспектов развития общества, проявляющего тенденции глобального процесса взаимосвязи и взаимодействия лингвокультур.

## **А. Червинская**

### **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО ДИСКУРСА**

Известно, что основной стратегией, применяемой журналистом в новостном дискурсе, является стратегия объективного информирования, инкорпорирующая информативность и нейтральный стиль изложения. Однако иногда автор новостного текста прибегает к использованию стратегии субъективизации, направленной на выражение личного отношения к сооб-



щаемому. Анализ языковых средств субъективизации англоязычного новостного дискурса мы провели на материале 18 статей из The Guardian, The Independent и Insider. Выявлено, что наиболее распространенным средством стратегии субъективизации является оценочное прилагательное в составе пропозиции, употребленное автономно или в сочетании с хэджами: *...after the couple's **horrific** abuse was captured on secret recordings* (The Independent, 26.03.2022); *Tom Brady's NFL return is both **understandable** and **potentially foolish***. (The Guardian, 14.03.2022). В приведенных контекстах журналист выражает оценку прямо, не маскируя ее ссылками на источники информации, при этом во втором примере смягчает ее посредством хэджа *potentially*. В последнем примере автор подает оценочное суждение с разных сторон, создавая эксплицитный контраст при выражении внутренней оценки действия субъекта высказывания. В ряде случаев оценочные прилагательные сопровождаются интенсификаторами, маркирующими степень выраженности оцениваемого параметра (*extremely, incredibly*) либо определительными придаточными предложениями, выступающими в качестве характеристикаторов: *Ortega has led an **extremely private** life for years...* (Insider, 19.01.2018); *The Swedish furniture-maker has been **incredibly frugal** – some may even say “**cheap**” – **with his billions, including driving a decades-old Volvo and frequently riding the bus*** (Insider 19.01.2018). В последнем примере наблюдается эффект хэджирования при помощи конструкции *some may even say*, в результате чего отсылка на возможные слова «некоторых» служит своего рода маскировкой при выражении собственной оценки, поданной от имени гипотетического субъекта речи. Субъективизацию повествования в новостном дискурсе демонстрирует также выбор журналистом лексических единиц при кодировании действий: *The war has **jeopardized** Ukraine's wheat and other crops* (The Independent, 23.03.2022); *British Airways passengers hit by **fresh baggage chaos** at Heathrow* (The Independent, 20.03.2022). В таких случаях оценочный компонент фиксируется в семантике самих единиц (*jeopardized* и *chaos*).

Таким образом, языковыми средствами субъективизации англоязычного новостного дискурса являются оценочные прилагательные, употребленные автономно или в сочетании с хэджами, интенсификаторами либо определительными придаточными предложениями; существительные или глаголы с оценочным компонентом в структуре значения. Интенсификаторы маркируют степень выраженности оцениваемого параметра. Оценка адресата может быть выражена прямо или косвенно, когда она замаскирована под оценку гипотетического субъекта.

**Круглый стол**  
**«МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»**

**Н. Балаш, Е. Василечко**

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В современном мире люди разных национальностей и из различных групп общества довольно тесно взаимодействуют друг с другом. Представители разных социумов отличаются взглядами на культуру, традиции, религию и т.д. На это влияет как история страны и менталитет народа, так и ряд иных факторов. Поэтому был проведен анализ особенностей межкультурного вербального общения в английском языке и представлена их подробная характеристика.

Сперва был рассмотрен сам термин *политическая корректность*, где выяснилось, что в отношении данного определения нет единого суждения. Далее анализ истории возникновения политкорректности как явления показал ведущие причины замены некорректной лексики, такие как стремления завуалировать действительность, придать необходимый социальный статус какому-либо явлению и др. Впоследствии были выделены положительные и отрицательные стороны употребления коммуникативно-корректных лексических единиц. Среди преимуществ обозначены возможность избегать лексики, задевающей чувства людей, и формирование обновленной модели понимания мира.

Приведем примеры проанализированных видов дискриминации, влияющих на современную речь, и варианты замены лексически некорректных слов их эквивалентами. Людей страдающими дальновзоркостью или близорукостью не стоит называть *nearsighted* и *farsighted*, лучше сказать *optically challenged* или *optically inconvenienced*. Человека с умственными или физическими недостатками следует называть *differently abled*, *physically different*, также подойдет *physically challenged*, *people with disabilities*. Слабослышащего человека нельзя напрямую назвать глухим (*deaf*), это звучит очень грубо. Для этого существует термины *hearing impaired*, *aurally inconvenienced*.

Рассмотрим примеры сексизма. При обращении к человеку, пол которого нам неизвестен, местоимения *he/she* надо заменить на нейтральное местоимение *they*. Часть *man* в сложных словах заменяется на *person*: *businessman* 'бизнесмен', *cameraman* 'оператор', *chairman* 'председатель', *spokesman* 'делегат' – *business person*, *cameraperson*, *chairperson*, *spokesperson*. Обращаться к женщине, не указывая замужняя она или нет, следует дальнейшим образом: *Miss / Mrs* 'мисс/миссис' – *Ms*.

Таким образом, особенности межкультурного вербального общения имеют динамический характер, претерпевая изменения в их современном употреблении. Многие факторы влияли и продолжают влиять на развитие

языка, причем как английского, так и русского. При этом происходящие изменения воздействуют на речь как положительно, так и отрицательно. Объективно оценить данные языковые и речевые введения удастся только с течением времени.

**А. Гоза, Е. Балук**

## СОКРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

Целью исследования является изучение сокращений в английском языке.

Английский язык постоянно эволюционирует, а тенденции в преподавании, владении и употреблении периодически меняются. Ввиду этого в английском языке набирают популярность общеизвестные сокращения и аббревиатуры. Использование сокращений – один из лучших способов звучать естественно, разговаривая на английском.

С точки зрения стилистической принадлежности в английском языке можно выделить два вида сокращений: общепринятые (формальные) и сленговые (неформальные).

Общепринятые сокращения характерны для устной и письменной речи любого стиля. Они уместны и деловых беседах, и в бытовой речи, и в научных работах, и в любых других областях. Общепринятые сокращения, в свою очередь, тоже имеют разновидности, например, такие как звукоподражание (*B* – ‘глагол’ *to be*, *C* – ‘глагол’ *to see* и др.), использование апострофа (*he’s* – *he is*, *I’ve* – *I have* и др.), выбрасывание гласных (*WKND* – *weekend*, *PLZ* – *please* и др.), использование цифр (*4* – *for*, *2* – *to/too*, *som1* – *someone* и др.) и множество других способов.

Сленговые сокращения часто встречаются в устной речи носителей языка. В лингвистике это явление известно, как редукция – изменение звучания звука, его ослабление или полное устранение. В результате редукции звуки становятся короче, а речь – быстрее и проще. Вот несколько таких примеров: *gonna* – *going to*, *gotta* – *got to*, *wanna* – *want to*.

Также англичане в повседневной речи или в переписке используют сокращения длинных слов или фраз с целью экономии времени и увеличения скорости печати, поэтому у интернет-пользователей сложился свой сленг, который используется во всех неформальных переписках: в смс, в чатах, на форумах, в мессенджерах и соцсетях. Например: *ASAP* – *As soon as possible*, *LOL* – *Laughing out loud*, *ROFL* – *Rolling on the floor*, *OMG* – *Oh my god!*

Таким образом, следует отметить, что аббревиатуры в английском языке – это очень важная часть живого языка, и их незнание делает общение с носителями трудным. Тем не менее, все английские сокращения поддаются определенной логике. Достаточно просто внимательно изучить закономерности образования этих сокращений, и использование, а главное – их понимание, будет в разы легче.

**Е. Гулевич**

## ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Обучение учащихся 8 классов иноязычной диалогической речи целесообразно осуществлять на основе диалога-образца с использованием интерактивных технологий на семи взаимосвязанных этапах: *презентация ситуации; презентация диалога-образца в звуковой и графической форме; расширение отдельных компонентов реплик диалога-образца; усвоение речевых средств связи диалога; воспроизведение диалога; изменение условий коммуникативной задачи; построение собственного диалога.*

Цель первого этапа состоит во введении учащихся в ситуацию иноязычного общения. На данном этапе может быть использована технология «*Мастерская будущего*»: на обсуждение выносится проблемный вопрос, учащимся предлагается зафиксировать положительные и отрицательные аспекты обсуждаемой проблемы в мини-группах. Цель второго этапа состоит в предъявлении образца диалогической речи в аудио или видеоформате и проверке его понимания. На этом этапе может быть использована технология «*Интервью*». Учащиеся работают в парах, каждой паре предлагаются вопросы для контроля понимания содержания прослушанного диалога. В течение пяти минут собеседники обмениваются информацией между собой по предложенным вопросам. Цель третьего этапа состоит в совершенствовании у учащихся речевых навыков реплицирования. На этом этапе может быть использована технология «*Заверши фразу*». Алгоритм действий следующий: учащиеся работают в парах, каждой паре предоставляется карточка с неполным диалогом. Учащиеся в парах должны заполнить недостающие реплики или части реплик. Цель четвертого этапа состоит в совершенствовании речевых навыков реализации своей стратегической линии в диалогическом общении. На этом этапе рекомендуется использовать технологию «*Логическая цепочка*». Каждой паре учащихся предлагаются на выбор карточки с диалогами, реплики в которых расположены в неправильном порядке. Учащиеся должны восстановить логику диалогов. Цель пятого этапа состоит в совершенствовании речевых навыков обмениваться репликами в диалоге. На этом этапе может быть использована технология «*Дюжина вопросов*». На карточках-звеньях учащимся предлагается ряд вопросов (реплик) из прослушанного диалога-образца, на которые необходимо отреагировать. Учащиеся проигрывают роли коммуникантов из диалога-образца. Цель шестого этапа заключается в совершенствовании речевых навыков прогнозирования высказывания собеседников. На этом этапе также может быть использована технология «*Дюжина вопросов*», однако учащиеся разыгрывают диалог в изменен-

ных коммуникативных условиях. Цель заключительного этапа с применением технологии «Минута говорения» состоит в развитии умений самостоятельного ведения диалога по предложенной ситуации межкультурного иноязычного общения с соблюдением коммуникативных задач каждого собеседника.

## А. Девкш

### ПРИМЕНЕНИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Герменевтика (греч. *hermeneutike*, от *hermeneuo* ‘объясняю, перевожу’), зародившись в далекой древности как учение о толковании Священного Писания верующим, прошла долгий путь развития. За последнее время область применения герменевтических принципов значительно расширилась.

В устоявшемся смысле герменевтика – это наука о понимании смысла и теория интерпретации текста. Герменевтику связывают главным образом с толкованием и объяснением текстов, при этом важно отметить, что «текст» в герменевтике со временем стал пониматься более широко: это не только текст теоритического материала, но «дух человеческий», явленный в разных формах, требующий истолкования. Данная проблема рассматривается в трудах Э. Гуссерля, Г. Риккерта, М. Шепера, Г. Шпета, М. Бахтина. Одним из основных задач обучения чтению на иностранном языке является расширение словарного запаса обучающихся, что признается как этап многоступенчатого процесса овладения изучаемым языком. Кроме того, тексты для чтения, во-первых, обеспечивают обучающихся речевыми моделями, во-вторых, дают возможность приобретения знаний о грамматике, пунктуации и структуре изучаемого языка, в-третьих, интересно подобранные тексты могут стимулировать к обсуждению тем, поднятых в них, и побудить обучающихся к творческим ответам, в результате чего создается условие для эффективной иноязычной коммуникации. Однако на данном этапе развития подходов и методов в обучении иностранному языку актуальной становится проблема понимания, осмысления и интерпретации прочитанного. Связано это со стремлением человечества к открытому обществу и обмену культурными ценностями. Понимание в данном случае выступает как условие для «синтеза всего имеющегося знания, в результате чего не только появляется какое-то новое знание, но и обновляется все наличное содержание сознания, перестраивается вся структура взаимодействия между сознанием и действительностью, что ведет к возникновению новых отношений внутри этого знания». И, что самое важное, обучающийся не просто усваивает готовые представления и понятия, а сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свое представление о мире.

Подводя итог, все вышеизложенное позволяет сделать выводы о том, что применение герменевтического подхода в обучении пониманию прочитанного позволяет: развивать у обучающихся способности к систематизации понятий и терминов, выявлению смыслов и активизации рефлексивной деятельности, развивает творческое мышление, познавательную активность обучающихся, способствует формированию коммуникативной компетенции, умения работать с большим количеством информации и интерпретировать текст.

**А. Комлева**

## СУЩНОСТЬ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сущность педагогического стимулирования состоит в целенаправленном процессе применения стимулов, которые, взаимодействуя с мотивами, внутренними установками, выступают побудительными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития в условиях благоприятного морально-психологического климата. Мотивационная среда представляет собой совокупность потребностей, мотивов и целей.

Педагогическими стимулами выступают разнообразные средства, отвечающие требованиям текущего этапа реализации педагогического процесса. Наиболее эффективными методами педагогического стимулирования являются: метод поощрения и наказания; метод соревнования; создание ситуации успеха в учебной деятельности; использование игровых форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Также для повышения качества образовательного процесса оптимальна реализация рейтинговой системы оценивания.

Рейтинговая система оценивания представляет собой оценку результатов всех видов учебной деятельности учащихся и включает в себя оценку следующих ее критериев: посещение учебных занятий; наличие выполненного домашнего задания; активная деятельность на уроке; выполнение практических заданий; креативность и реализация творческих заданий. За неудовлетворительное поведение, опоздание на урок и отсутствие домашнего задания предусмотрены штрафные баллы.

Данный метод педагогического стимулирования способствует развитию познавательного интереса, целеустремленности, постоянно стимулирует учащихся набрать больше баллов, тем самым организует систематическую и ритмичную работу учащихся.

Использование рейтинговой системы оценивания включает непрерывный мониторинг учебно-познавательной деятельности учащихся и позволяет:

- 1) создать условия, при которых процесс обучения и контроля охватывает всех учащихся;
- 2) объективно определить уровень подготовки каждого учащегося;

3) дифференцировать значимость отметок, полученных учащимися за выполнение различных видов деятельности;

4) создать условия для повышения уровня учебной мотивации, также развития компетентности учащихся;

5) повысить эффективность образовательного процесса.

## **Е. Крепская**

### **ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ЛЕКСИКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА**

Известно, что генеральной целью обучения иностранным языкам является формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией, владение которой обеспечивает осмысление учащимися иной социокультуры, умение видеть сходства и различия между культурами и учитывать их в процессе иноязычного общения (Программа по ИЯ).

В обучении иноязычной лексике целесообразно учитывать ряд методических принципов, таких как: принцип коммуникативности, опора на родную лингвокультуру, дидактической культуросообразности, учета родного языка учащихся и др.

На наш взгляд, наиболее важным является функциональный подход к обучению иноязычной лексике. В формировании лексических навыков целесообразно использовать три этапа: введение, тренировку и применение лексических единиц (ЛЕ) в различных видах речевой деятельности. На этапе семантизации ЛЕ необходимо объяснять новую иноязычную лексику на функциональной основе, т.е. происходит одновременное восприятие и осмысление формальных признаков, значение и назначение слова. Предпочтение отдается раскрытию функции и значения ЛЕ и создание мотивационной готовности к их использованию. Эффективными являются ознакомительные и подстановочные упражнения.

На этапе тренировки происходит автоматизация ЛЕ. Функционально-смысловые таблицы речевого высказывания (ФСТ) создают модель современного урока иностранного языка. Учащиеся самостоятельно выбирают и комбинируют ЛЕ в процессе формирования иноязычных высказываний. На этапе тренировки целесообразно использовать преимущественно условно-речевые упражнения.

На этапе применения ЛЕ в различных видах речевой деятельности иноязычная лексика употребляется в дискуссиях, ролевых играх, проблемных ситуациях и др.

Наиболее успешное усвоение ЛЕ происходит при использовании типичных, повторяющихся и стандартных ситуаций в обучении иностранному языку, строится своеобразная модель коммуникативной ситуации в иноязычном общении, где формируется речевое поведение учащихся с их коммуникативными ролями.

В ходе пробного обучения доказана эффективность моделирования ситуаций реального общения, выполнение продуктивных коммуникативных упражнений и постоянная речевая практика. Использование межкультурного подхода к обучению иностранной лексике обогащает культуроведческие и социолингвистические знания учащихся, готовит их к межкультурному общению, а также развивает чувство толерантности и уважительное отношение к иноязычной и национальной культуре.

## **В. Кривальцевич**

### **НЕГАТИВНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА, ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ**

Негативные явления могут иметь место в каждом ученическом коллективе на любом этапе его развития, но их предупреждение помогает минимизировать их появление и противостоять им.

Причиной возникновения негативных явлений могут стать ряд факторов: отсутствие общих целей в коллективе; отсутствие социальных взаимоотношений между членами коллектива; отсутствие четких и понятных требований и поручений; несовпадение формального и неформального лидерства; разобщенность мнений и задач; отсутствие прогресса в коллективе; нежелание педагога работать с коллективом; несостоятельность семейного воспитания; нарушения в эмоциональной сфере; наличие определенных акцентуаций.

Практическая работа по предупреждению негативных явлений – процесс трудоемкий, но при ее реализации возникновение всех негативных явлений можно свести к минимуму. Эта работа гораздо более объемная и тяжелая, нежели профилактика, так как важно не только устранить негативное явление или его последствия, но и добиться полного понимания причин возникновения негативных явлений и их искоренения.

Если классный руководитель будет помогать учащимся в достижении общих значимых целей коллектива, в преодолении препятствий и трудностей, будет проводить работу по предупреждению развития негативных явлений, то благодаря этому получится гармонично сформированный коллектив с высокими духовно-социальными отношениями.

В случае, когда классный руководитель пренебрегает своими основными обязанностями, развитие такого коллектива обречено на провал. В таких коллективах зачастую случаются негативные явления в разных формах их проявления. Практика доказывает, что исправить такие коллективы практически невозможно.



**Ю. Липницкая**

## ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Развитие технического прогресса способствует тому, что появляются новые способы и приемы обучения иноязычной лексике, и по этой причине важно использовать в обучении компьютерные технологии, в частности электронные образовательные ресурсы, с помощью которых можно разработать более эффективные и интересные способы и приемы обучения иноязычной лексике.

Для разработки комплекса упражнений с использованием электронных образовательных ресурсов можно использовать следующие программы: Voki, Learning Apps, Popplet, Smart Notebook.

*Voki* – это онлайн-сервис, предназначенный для разработки мультимедийных контентов, который позволяет создавать говорящие интерактивные аватары. Для озвучивания записывается голосовое сообщение при помощи микрофона, напечатав текст, или закачав аудио файл.

Для введения и закрепления лексики используются следующие упражнения: guess what word The Avatar describes; listen to the speaker and repeat after him; agree or disagree with The Avatar if ....

*LearningApps* – это бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать интерактивные упражнения в игровом формате. Данный сервис предлагает различные шаблоны упражнений, набор инструментов для совместной работы и среду для разработки обучающих игр для введения и закрепления лексического материала. Типы шаблонов можно разделить на следующие группы: выборочные упражнения (множественный выбор, текст закладок, маркировка в тексте); задачи последовательности (последовательность или порядок); задачи назначения (назначения пар, присвоение изображений); написание заданий (вставить пропущенные слова; кроссворды).

*Popplet* – сервис, позволяющий создавать ментальные карты. При помощи данного сервиса можно использовать следующие упражнения: look at this scheme and say ...; using this plan make up your story about....

*Smart Notebook* – представляет собой часть пакета программ. Smart Notebook включает галерею изображений и мультимедийных файлов и содержит интерактивные задания, шаблоны страниц и тем, при помощи которых можно создавать следующие упражнения: put the words into the following columns; match pictures with their definitions (names, description); choose the right variant; choose any box and touch it. You open a word.

Упражнения, разработанные на основе данных программ, являются ассоциационными, имитационными, подстановочными, на категоризацию, на языковую догадку, трансформационными, на интерпретацию образно-схематической информации и представляют собой комплекс, нацеленный на формирование речевого лексического навыка.

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

Грамматическая компетенция представляет собой сложное интегративное образование, которое основывается на грамматических знаниях, навыках, умениях, готовности, способности и лингвистическом опыте студентов адекватно и эффективно их использовать для решения коммуникативных задач.

Формирование у студентов-лингвистов грамматической компетенции на немецком языке как втором иностранном (ИЯ2) осуществляется с опорой на английский язык как первый иностранный язык (ИЯ1), что находит свое выражение в основных этапах формирования грамматических знаний, навыков и речевых умений на ИЯ2 с учетом возможности положительного и отрицательного переноса (трансференции и интерференции) с ИЯ1. Основными этапами этого процесса выступают следующие:

- 1) этап концептуализации, или когнитивный этап;
- 2) этап интериоризации;
- 3) этап применения сформированных речевых навыков и умений.

Для эффективного формирования грамматической компетенции при изучении второго иностранного языка необходим учет всех компонентов содержания обучения:

- лингвистического (принципы отбора продуктивного и рецептивного грамматического минимума);
- психологического (учет этапов формирования и совершенствования грамматических навыков и их характеристик);
- методического (способы, методы и приемы формирования иноязычной грамматической компетенции) (Г. В. Рогова).

Следует отметить, что организация образовательного процесса должна соответствовать логике естественного познания, свойственной психике человека. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению второму иностранному языку (немецкому) базируется на активном использовании полученных при овладении родным языком, а также первым иностранным языком знаний и умений, применение которых в процессе формирования грамматической компетенции подчинено реализации определенных коммуникативных задач, что в значительной степени облегчает усвоение иностранного языка. В этом, с точки зрения исследователей, и состоит методическая ценность сочетания двух подходов – когнитивного и коммуникативного. В рамках данного исследования *когнитивно-коммуникативный подход* к обучению понимается как методическая основа системы обучения, постулирующая необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере.

**А. Лобков**

## ЖАНР «ХОРРОР» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Актуальность темы связана с недостаточной реализацией воспитательной цели иноязычного образования; другой причиной является малый учет в преподавании такой эмоции как страх.

Цель: определить, возможности использования произведения художественной литературы в жанре «хоррор» в обучении иностранному языку

Задачи:

1) определить ценность произведений жанра «хоррор» с точки зрения литературы;

2) выяснить, присутствует ли в литературе жанра «хоррор» дидактический характер;

3) понять каким образом можно приобщить воспитанников к иноязычной культуре с помощью литературы в жанре «хоррор»

Ввиду возросшей популярности жанра «хоррор» среди современной молодежи следует полагать, что использование произведений именно этого жанра имеет наибольший смысл в контексте вовлечения обучающихся в культуру стран изучаемого языка, т.е. реализацию воспитательной цели иноязычного образования. Отдельные примеры таких произведений могут быть наделены такой характеристикой, как «дидактический характер», так как в них прослеживается мораль, совпадающая с основными положениями общественного морального базиса, благодаря чему можно заключить, что использование работ Г. Ф. Лавкрафта и Э. А. По будет эффективным. Данный жанр помогает этически воспитывать школьников. Конкретными примерами использования и реализации накопленных о произведениях знаний и полученных в результате их анализа выводов являются использование текстов вышеуказанных авторов как наглядный материал, указывающий на различие британского и американского вариантов английского (на что в современном иноязычном образовании недостаточно обращают внимание); кроме того, тексты могут быть использованы как средство воспитания и приобщения к культуре стран изучаемого языка ( в данном случае – США). Также в системе внеклассных занятий тексты Лавкрафта и По могут являться средством эстетического воспитания.

**P. Logvina, N. Gritsova**

## THE ECOLOGICAL STATE OF SOVETSKY DISTRICT OF MINSK

Nowadays the current state of the environment is a cause of major concern.

We've decided to study this issue to understand whether it is true that the ecology of the place where we live is in a catastrophic situation and, if it's so, what we can do to avoid even bigger problems. The aim of our research was to

identify the sources of environmental pollution, to find out the existing problems in the ecology of the area, to promote the ideas of green environment and ecological protection among young generation and finally to change the consumer attitude to nature.

For reaching the aim we carried out a survey to identify the level of emotional perception and environmental literacy of the participants on nature protection; held a photo contest of environmentally conflict situations in Sovetsky district. The analysis of its results helped to identify the main environmental problems in our district students are concerned about. We also made a glossary of environmental terms for students.

In the process of work we used the following methods: gathering information from a variety of sources; informing students about current environmental situation, presenting the potential solutions and risks associated with the problem; viewing, analyzing the information, interpreting results and making conclusions.

We would like to mark that in Minsk, the areas of high pollution include zones in the south-east of the city. The city center and the south-eastern sector are more polluted. The south-western, western, northern and north-eastern regions can be considered relatively “clean”. (Sovetsky district is located in the north-eastern part and it benefits from the location and a large green area)

Compared with the rest of the city of Minsk, Sovetsky district is the closest to the natural state of the soil cover.

There are enough supplies of clean drinking water in the capital of Belarus. In Sovetsky district we are lucky to get water from underground water sources while residents of Frunzensky, Moskovsky and part of Oktyabrsky districts consume drinking water from a surface source of water supply after appropriate water treatment.

Minsk remains one of the cleanest, most beautiful cities in Europe. But, unfortunately, in conditions of high technogenic load on the environment provided by industrial enterprises, transport, it is impossible to completely eliminate the negative consequences of economic activity.

We fully agree with the opinion that it is important to raise young people’s environmental awareness, because the environmental state directly depends on us, the young generation. Researches have shown people who learn about environmental issues at younger age are more likely to participate in sustainable acts in their future. Every year in our gymnasium №6 we organize a recycling competition and reward a person or a team, who brings more paper, we participate in different eco campaigns such as yard improvement actions, annually take part in the contest “Best flower bed”, hold a contest called “The second life” where altered from old-fashioned clothes new garments are demonstrated and the ideas of “Upcycling” are promoted, carry out different events to encourage individuals and communities to save the energy and natural resources This year we have initiated class-based lessons and extra-curricular activities, where we discuss problems mentioned in our research. We also have some plans for the nearest future.

## Д. Мазынская

### ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТРЕЗВЕННИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА БЕЛОРУССКИХ ЗЕМЛЯХ (вторая половина XIX – начало XX в.)

Явление алкоголизма можно охарактеризовать как одну из острых социальных проблем современного общества, имеющую глубокие исторические корни. Первые существенные попытки поиска и реализации мер по противодействию алкоголизации населения на белорусских землях были предприняты в период включения белорусских губерний в состав Российской империи.

Рассмотрение данной проблематики демонстрирует взаимосвязь с практикой реализации алкогольной продукции, которая отражала в первую очередь, фискальный интерес государства путем учреждения сперва «откупной», затем акцизной системы реализации алкоголя, а после – государственной монополии.

На основе анализа историографии данного вопроса целесообразно выделить несколько периодов борьбы с алкоголизмом среди населения: 1858–1893 гг., 1894–1917 годы. Для первого периода характерно зарождение трезвеннического движения, начавшееся с погромов кабаков 1858 г. в белорусских губерниях, создание первых обществ трезвости, противодействие крестьянской общины алкоголизму путем телесных наказаний, отправкой в рекруты злоупотребляющих спиртным, запрет общины на торговлю алкоголем на своей территории, введение ограничительных мер по времени и дате продажи алкоголя. Отдельно стоит выделить инициативу церкви в борьбе с алкоголизмом путем реализации «психотерапевтического метода».

Если для первого периода характерно преобладание локальной общественной инициативы, то с 1894 г. государство передает ей определенную форму посредством учреждения Комитетов попечительства о народной трезвости. Данные учреждения занимались пропагандой здорового образа жизни, учреждения чайных и библиотек при них с целью «отвлечения крестьянства от пьянства», касс взаимопомощи, приютов. С попечительствами согласовывали места продажи алкоголя.

Пример деятельности Комитета попечительства Минского уезда в начале XX в. свидетельствует о наибольшей эффективности пропаганды вреда алкоголизма путем демонстрации наглядных материалов, что вызывало большой интерес у крестьянства, в том числе среди детей. Результативность Комитета зависела от ответственной деятельности попечителей на вверенных им участках. Одной из ключевых обязанностей попечителей являлось противодействие нелегальной торговле алкоголем.

Исторический опыт свидетельствует о необходимости повышения социальной ответственности личности как преобладающего инструмента борьбы с алкоголизмом, а также активного влияния государства.

**А. Максименко**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАБРОШЕННЫХ УСАДЕБ БЕЛАРУСИ НА ПРИМЕРЕ АДАПТАЦИИ ИСПАНСКОЙ СИСТЕМЫ «ПАРАДОР»

На сегодняшний день познавательный туризм является одним из наиболее востребованных направлений в сфере туризма. В 2019 г. Беларусь посетили 5 млн иностранных граждан, а численность организованных туристов и экскурсантов составила 1,1 млн человек. Данной категорией туристов востребовано размещение в зданиях, специально построенных для этих целей, т.е. несущих минимальную историко-культурную ценность. Однако на территории страны расположено множество заброшенных усадеб, которые можно восстановить и адаптировать для туристических целей, что позволит повысить экзотичность данного вида отдыха для иностранных туристов, рационально использовать ценные с точки зрения культуры объекты, а также получить доход, способный окупить затраты на реконструкцию зданий.

Множество заброшенных усадеб, расположенных на территории страны, остаются незамеченными, постепенно разрушаются и приходят в состояние, в котором они больше не поддаются восстановлению. Что касается практического применения, вариант использования отреставрированных усадеб, приведенный в данной работе, может стать новым направлением в системе размещения в Беларуси.

Усадьбы занимают в архитектуре особое место, отражая не только характерные черты той эпохи, когда они возводились, но и местные традиции, эстетические вкусы владельцев. До наших дней дошли 1200 усадеб, из которых лишь 300 подлежат восстановлению и использованию в качестве туристических объектов. Paradores de Turismo de España – это уникальная испанская сеть отелей, которые располагаются в зданиях, представляющих историко-культурную ценность. Целями системы являются восстановление, сохранение и популяризация культурного наследия страны. Данная система, доказавшая свою эффективность многолетним положительным опытом, может быть адаптирована для использования в Беларуси. В качестве примера можно предложить проект реставрации усадьбы Святополк-Четвертинских в п. Желудок Щучинского района Гродненской области, на базе которой предлагается создать гостиничный комплекс «Желудок».

Проведя анализ природных и историко-культурных ресурсов Щучинского района, мы пришли к выводу, что дестинация «Усадьба Святополк – Четвертинских» может быть сохранена посредством включения ее в сеть средств размещения страны на основе использования принципов испанской системы «Парадор».

**Т. Мастьянова**

**К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ  
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В УО «Минский государственный лингвистический университет» был проведен опрос студентов 5 курса очной и заочной формы получения образования, в котором приняло участие 126 человек. Целью опроса являлось выявление психологической и методической готовности молодых специалистов к работе с учащимися с особенностями психофизического развития (ОПФР) при обучении иностранному языку в условиях инклюзивного образования.

В опросе было представлено 16 вопросов открытого и закрытого типа. В результате удалось установить, что большинство опрошенных так или иначе слышали об организации инклюзивного образования, однако малый процент участников опроса могут объяснить его сущность. Меньше половины опрошенных считают, что учащихся с ОПФР необходимо обучать в инклюзивной среде с организацией интегрированных классов, однако большинство все-таки придерживаются мнения о том, что данную категорию учащихся необходимо обучать в специальных классах или же в специальных учреждениях образования. Опрос показал, что в целом отношение к учащимся с ОПФР нейтральное, реже положительное. Но не все готовы к работе в условиях инклюзивной среды, что доказывает оценка уровня знаний о работе с учащимися с ОПФР. Также только небольшой процент опрошенных владеют знаниями в области коррекционной педагогики и специальной психологии и умеют применять их на практике. В связи с этим почти все участники опроса согласны с необходимостью включения в учебный план УО курса по данным дисциплинам. Большая часть студентов считает, что основной трудностью в обучении учащихся с ОПФР является психологическая неготовность учителей к работе с ними. Чуть меньше опрошенных посчитали, что отсутствие или недостаток знаний и методической литературы по обучению иностранному языку учащихся с ОПФР также является одной из трудностей в их обучении. Как результат, почти все участники опроса готовы применять специальные технологии, методы и приемы обучения и создавать и использовать особые дидактические материалы с учетом особенностей данной категории учащихся.

**Е. Новикова Е.**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ЛЕКСИКЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время у учащихся нередко наблюдается рассеянное внимание и демотивация к изучению иностранного языка. Это является актуальной проблемой, и вследствие этого формирование мотивации является одной из главных задач учителя. Цели и задачи обучения могут быть успешно реализованы только при условии использования современных подходов к обучению лексике и к развитию у учащихся языковой компетенции с учетом их психологических особенностей.

Эффективными способами оптимизации усвоения лексического материала является использование игровых технологий. Г. К. Селевко дает следующее определение *игровым технологиям* – «это обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр». В отличие от игр, игровые технологии обладают четко поставленной целью обучения и соответствующими им результатами.

Существует множество различных классификаций игр для обучения иностранному языку на уроках. Но не в одной из этих классификаций нет отдельно выделенной группы игр с использованием ЭСО для обучения лексике иностранного языка. Мы считаем, что данную группу игр необходимо выделить отдельно, так как это обусловлено развитием компьютерной техники и Интернета. Кроме того, современные уроки иностранного языка невозможны без использования современных дидактических материалов. Мы отобрали из уже существующих классификаций самые эффективные, на наш взгляд, игры, направленные на обучение иноязычной лексике. Данная классификация включает четыре группы, внутри которых выделяются соответствующие типы игр:

1. языковые игры (лексические игры);
2. аспектные игры (игровые упражнения для работы с лексическим материалом);
3. коммуникативные игры (ролевые игры, деловые игры, интервью);
4. игры с использованием ЭСО.

Представленная классификация направлена на формирование речевого лексического навыка, она является эффективной в обучении лексике, так как в ней собраны те виды игр, которые предназначены для усвоения лексических единиц, формирования лексических навыков, тренировки использования языковых явлений. Игры не только организуют процесс общения, но и приближают его к естественной коммуникации. Знание функций и классификации игровых технологий помогут учителю определить место и роль игровой технологии в образовательном процессе.

Таким образом, цели и задачи обучения могут быть успешно реализованы только при условии использования современных подходов в обучении лексике и к развитию у учащихся языковой компетенции с учетом психологических особенностей.



**В. Панюсько**

## ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Формирование у студентов грамматических навыков на основе когнитивно-коммуникативного подхода с учетом принципов когнитивной и коммуникативной направленности процесса обучения представляет собой комплексную систему, благодаря которой обеспечивается последовательное усвоение грамматического материала и формирование прочной когнитивной базы обучающихся, что является необходимыми условиями успешности процесса понимания грамматического явления.

К принципам **когнитивной направленности** мы относим: обучение грамматике с опорой на когнитивную базу обучающихся, принцип концентрической прогрессии, принцип когнитивной визуализации грамматического материала. Формирование грамматических навыков с опорой на когнитивную базу предполагает овладение обучающимися стереотипными знаниями, структурированными в виде статических грамматических конструкций, организованных в виде фреймов, знание которых представляют собой необходимое условие для формирования прочных грамматических навыков. Принцип концентрической прогрессии основывается на общедидактических принципах доступности и повторяемости. *Доступность* материала означает посильность операций с ним, вследствие чего обучение ведется «от простого к сложному» и находит свое отражение в последовательном овладении грамматическим материалом. *Повторяемость* материала предполагает возвращение к усвоенному грамматическому материалу, что позволяет осуществить контроль правильности его усвоения и оперирования им. Принцип когнитивной визуализации грамматического материала находит свое отражение в организации грамматического материала в виде правил-схем, а также использовании опор, что позволяет осуществить методическую поддержку, направленную на активизацию речемыслительной деятельности и обеспечение самоуправления этой деятельностью.

**Коммуникативная направленность** формирования грамматических навыков на китайском языке включает в себя принципы функциональности, ситуативности и проблемности в обучении. Согласно принципу функциональности, форма, значение и функция грамматического явления изучаются в неразрывном единстве. Принцип ситуативности предполагает построение всего процесса обучения как ситуации общения, которые служат способом организации и презентации грамматического явления, мотивации речевой деятельности. Принцип проблемности в обучении предполагает реализацию процесса формирования грамматических навыков, представляющего собой сложный процесс осмысления грамматического явления в проблемных ситуациях.

**А. Савицкая**

## **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Данная тема охватывает три важных аспекта – нравственное воспитание, формирование направленности личности и особенности подросткового возраста, проблематика которых является очень актуальной в наше время. Проблематика первого аспекта, представляющего собой нравственное воспитание учащихся, заключается в особой важности наличия у них нравственной культуры, что является очень трудоемкой и ответственной задачей воспитания для педагога. Нравственное воспитание личности – долгий планомерный процесс, имеющий свои особенности.

Формирование направленности личности как процесс – не менее долгий и сложный. При формировании направленности личности стоит учитывать множество факторов, таких как индивидуальность каждого ребенка, возрастные и психофизиологические его особенности, а также преморбиды отрицательных направленностей личности. Одним из таких преморбидов является буллинг. Буллинг – это постоянные намеренные негативные действия, направленные на одного и того же ребенка со стороны другого ребенка или группы детей. Буллинг – это глобальная проблема в любом обществе, а особенно опасно это явление в процессе формирования личности человека, то есть в подростковом возрасте.

То есть, исходя из вышесказанного, целью нашей работы является доказать эффективность нравственного воспитания, как способа предотвращения буллинга в школьном коллективе, воспитания, являющегося преморбидом асоциальных направленностей личности. Таким образом, нравственное воспитание и будет являться фактором, влияющим на формирование направленностей личности в подростковом возрасте.

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

Формирование нравственных ценностей у детей подросткового возраста является одним из эффективных способов профилактики буллинга в обществе, поскольку нравственная культура сама по себе представляет собой совокупность таких составляющих, как взаимоуважение, взаимопомощь и другие духовно-нравственные качества, позволяющие подростку при сохранении его индивидуальности быть высоко эмпатийным, всесторонне развитым и общительным членом общества, что само по себе уже является фундаментом для формирования положительных направленностей личности.

## Т. Супрунчык

### СЯМЕЙНЫЯ ТРАДЫЦЫІ ЯК АДЗІН З СРОДКАЎ ФАРМІРАВАННЯ ГРАМАДЗЯНСКАЙ ПАЗІЦЫІ

Мэта работы заключаецца ў вызначэнні ролі сямейных традыцый у выхаванні грамадзянскай пазіцыі маладога пакалення. Для дасягнення гэтай мэты былі сфарміраваны і паслядоўна разгледжаны наступныя задачы: сфарміраваць паняцце *сямейныя традыцыі* і *грамадзянская пазіцыя*, вызначыць уплыў сямейных традыцый на фарміраванне грамадзянскай пазіцыі; адшукаць дакументальныя гістарычныя звесткі аб узнікненні шляхецкага роду Ляшкевічаў; сабраць даныя аб носьбітах прозвішча Ляшкевіч у межах радзінных сувязяў; стварыць радаводнае дрэва Ляшкевічаў і дэталёва сістэматызаваць звесткі аб членах сям’і ў генеалагічным ланцужку; стварыць архіў сямейных фотаздымкаў.

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

Запісы Сядляра Іллі Іванавіча, 1914 г.н., які цікавіўся гісторыяй, апісваюць радаводы мачульскіх радоў і расказваюць пра пачынальніка радаводу мачульскіх Ляшкевічаў. Цікава тое, што жанчыны з роду Ляшкевічаў апошніх пяці пакаленняў не змянялі прозвішчы пры замужжы. Таму і ў радаводныя як носьбіты прозвішча таксама ўключаны.

Род Ляшкевічаў Зяновічаў Альпенскіх меў свой герб. Першая выява яго датавана 1293 г., а дакументальны запіс – 1398 годам. Увогуле “Наланч” меў некалькі выяў у розных шляхецкіх родаў, але дакладнае апісанне яго ў Ляшкевічаў Зяновічаў Альпенскіх знаходзім у архіўных дакументах.

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

Стварэнне радаводу сваёй сям’і ці вядомых людзей Беларусі можна выкарыстоўваць на ўроках беларускай літаратуры ці гісторыі як сродак фарміравання грамадзянскай пазіцыі навучэнцаў.

## В. Толкачёва

### РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ИСПАНСКОЙ РЕЧИ НА СЛУХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ

Восприятие и понимание иноязычной речи на слух (аудирование) – это рецептивный вид речевой деятельности (РД), который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух, и имеет свои цели, задачи, предмет и результат. Несмотря на то, что восприятие и пони-

мание речи на слух относится к рецептивным видам РД, это довольно динамичный процесс, в котором слушающий является активным участником, осуществляет ряд мыслительных операций и опирается на свои знания в различных областях для лучшего понимания сообщения.

Безусловно, в обучении пониманию иноязычной речи на слух необходимо учитывать психофизиологические механизмы, влияющие на процесс и результат восприятия и понимания текста. К таким механизмам относятся: кратковременная память, долговременная память, восприятие, вероятностное прогнозирование, внутреннее проговаривание, осмысление.

Аудирование является сложным видом речевой деятельности, поскольку учащиеся могут столкнуться с рядом трудностей: языковыми, смысловыми, связанными с условием предъявления, обусловленными источниками информации и др.

В настоящее время весьма популярными для обучения иностранным языкам являются современные информационно-коммуникационные технологии. Так, эффективными для обучения восприятию и пониманию иноязычной речи являются аутентичные подкасты. На наш взгляд, дидактические возможности подкастов очень многообразны и строятся на базе следующих характеристик: аутентичность, актуальность, автономность, мобильность используемых технических средств, интерактивность.

Для построения коммуникативного урока, в том числе и в процессе обучения восприятию и пониманию иноязычной речи, следует соблюдать ряд принципов: принцип соизучения языка и культуры, принцип ситуативности, принцип индивидуализации, принцип новизны. Реализация вышеперечисленных принципов является залогом успешного понимания аутентичных текстов, использования полученной информации и развития умений аудирования.

Наиболее полезной является работа с аудио- и видео материалами на уроках иностранного языка, которая включает в себя три этапа: преддемонстрационный (подготовительный этап), демонстрационный и постдемонстрационный этапы, которые имеют свои цели и задачи для обучения восприятию и пониманию иноязычной речи.

Пробная проверка показала эффективность обучения восприятию и пониманию испанской речи на слух на III ступени образования с использованием аутентичных подкастов.

## **В. Шевцова**

### **РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В условиях самостоятельной учебно-познавательной деятельности этапы обучения учащихся монологической речи (ознакомительный, тренировочный и продуктивный) соответствуют уровням самостоятельной работы учащихся (воспроизводящий, полутворческий и творческий).

Цель ознакомительного этапа заключается в предъявлении учащимся текста-образца монологической речи (в устной и письменной формах), снятия потенциальных языковых трудностей, контроле понимания смыслового содержания текста. Характерно жесткое управление учебно-познавательной деятельностью учащихся: использование образцов (эталон), алгоритмов действий, моделей ответа, ключей для само- и взаимоконтроля. Для совершенствования речевых навыков монологической речи на этом этапе используются условно-речевые упражнения первого и второго типов (здесь и далее типология упражнений, разработанная Е. И. Пассовым). Например, упражнения, направленные на понимание и осмысление содержания текста: *Answer the questions according to the development of the plot. Are the following statements true or false? Prove it.* В качестве опоры для построения учащимися монологического высказывания можно использовать лексико-синтаксические схемы (ЛСС). Например, *I wanted to ... But, unfortunately, ...*

На тренировочном этапе следует осуществлять гибкое управление учебно-познавательной деятельностью учащихся. Для этого используются условно-речевые упражнения второго типа (*Make up the story in a logical order from disparate phrases*) и речевые упражнения первого типа (*Describe how your family usually celebrates Christmas using the plan*). Одним из эффективных средств управления процессом становления речевых навыков монологической речи на данном этапе являются *памятки* – специальные советы учащимся, содержащие описание оптимальной последовательности действий, необходимых для выполнения задания. Например, памятки по структурированию высказываний разных типов, по составлению плана высказывания, по работе в парах, группах, и др.

Продуктивный этап обучения предполагает переход к творческому уровню самостоятельной работы. На данном этапе осуществляется эвристическое управление: учащиеся сами планируют свою деятельность, опираясь на проблемные вопросы и условия ситуаций иноязычного речевого общения. Используемые речевые упражнения второго типа ориентированы на развитие речевых умений продуктивной монологической речи и характеризуются отсутствием опор. Например, *Choose the city of Great Britain you like. Describe it and prove that it is the best city to visit.*

**Круглый стол**  
**«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ**  
**МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»**

**Л. Гладышева**

**ИДИОМАТИЧНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-КОЛОРНИМОВ**

Внутреннее смысловое единство фразеологических единиц, которое приводит к полной или частичной потере отдельными компонентами собственного лексического значения называется *идиоматичностью*. Высшей степенью семантической неразрывности обладают фразеологизмы с утраченной внутренней формой, меньшей – те из них, у которых каждый элемент имеет семантическую соотнесенность со словами свободного употребления.

Устойчивость словосочетания – основной критерий фразеологических единиц. Разницу в понятии, которое выражается свободными словосочетаниями и сочетаниями слов во фразеологизме, видно особенно отчетливо при сравнении: *a red carpet*, *красный ковер* (свободное сочетание) Vs *a red carpet* – ‘теплый, радушный прием’, *red carpet treatment* – ‘отношение с особым уважением; обращаться по-королевски’; *красная (ковровая) дорожка* – ‘торжественное и официальное мероприятие’ (фразеологическое словосочетание, как и *to see red* – ‘обезуметь, прийти в ярость’); *a black sheep* – ‘черная овца’ (свободное словосочетание) Vs *a black sheep* – ‘изгой’, *черная овца* – ‘человек, резко выделяющийся среди других; не как все’

Разграничить фразеологизмы с компонентом ‘цвет’ довольно сложно, здесь может помочь анализ главных видов идиоматичности.

Самыми устойчивыми сочетаниями, значение которых абсолютно не мотивировано, выступают фразеологические сращения. Перестановка компонентов в них невозможна, в их состав часто входят архаизмы, общий смысл не связан с прямыми значениями слов, но целостное значение понятно всякому носителю языка: *черная кость* – ‘простой люд, крестьяне’; *blue blood* – ‘аристократ’. Связь между прямым и переносным значениями утрачена, переносное значение стало основным.

Устойчивые сочетания, в которых отдельные слова еще не утратили своих прямых значений, но в совокупности выражают образный смысл, являются фразеологическими единствами: *a red rooster/красный петух* – ‘пожар’; *to paint someone blacker than he is* – ‘описывать кого-то хуже, чем он есть на самом деле’; *стать чернее тучи* – ‘быть очень хмурым’. Они существуют параллельно с совпадающими по составу свободными словосочетаниями, употребляющимися в неметафорическом значении. Фразеологические единства всегда воспринимаются как метафоры.

Самые «свободные» из несвободных словосочетаний – фразеологические сочетания — понимание смысла отдельных слов здесь обязательно. Значение этих устойчивых оборотов мотивированно: *надеть/смот-*

*реть через розовые очки* – ‘видеть и представлять что-либо в идеализированном свете’; *white as milk (snow)* – ‘белее белого’. Компоненты фразеологических сочетаний можно переставлять местами. Стержневой компонент легко заменяется синонимами, допускается включение определений.

## Е. Жерносек

### СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С ЗООНИМАМИ

В английском языке имеется множество идиом с названиями животных, некоторые из них идентичны русским. Другие имеют смысловые эквиваленты, но отличаются по структуре, при переводе компонент-зооним исчезает. Третьи – оказываются непрозрачными для носителей русской лингвокультуры, а есть и такие, подбор перевода для которых требует особого чувства языка. Их можно классифицировать (по А. Н. Баранову) как полные эквиваленты, частичные эквиваленты, фразеологические аналоги и безэквивалентные фразеологизмы.

Полная эквивалентность фразеологических единиц предполагает «идентичность значения, внутренней формы, а также синтаксической и лексической структуры». Анализ 215 отобранных фразеологических единиц с названиями животных в своем составе показал высокий процент (34 %) наличия среди них полных эквивалентов: *be as tired as a dog* ‘устать как собака’; *swan song* ‘лебединая песнь’; *separate the sheep from the goats* ‘отделить агнцев от козлищ’, т. е. определить, кто в группе обладает более выдающимися способностями.

Фраземы различных языков, схожие по семантике, но имеющие некоторые различия в своей структуре и допускающие модификации внутренней формы, относят к фразеологическим единицам с частичной эквивалентностью. В нашей выборке они составили 13 %: *to buy a pig in a poke* ‘купить кота в мешке’; *to work like a dog* ‘работать как вол/лошадь’ (используются разные лексические компоненты при схожей синтаксической структуре); *a snake in the grass* ‘змея подколотная’ (зооним остается тот же, но синтаксическая структура и выбор лексического компонента различаются).

Фразеологические аналоги характеризуются «семантическим сходством при (почти) полном отсутствии формального сходства, т. е. сходства синтаксической структуры и компонентного состава». Среди отобранных фразеологических единиц с компонентом-зоонимом аналогов оказалось больше всего – 127. Примерами таких фразеологизмов (59 %) являются: *to get smb's goat* ‘вывести из себя’; *a bear with a sore head* ‘зол как черт’; *monkey business* ‘валять дурака, ломать петрушку’; *to quit cold turkey* ‘уйти в завязку’. К данным фразеологизмам сложно подобрать эквивалент, т. к. нет внешнего сходства между соответствующими фразеологическими единицами в русском и английском языках, но их значения совпадают.

12 % фразеологических единиц с компонентом-зоонимом подошли под характеристики безэквивалентных, т. е. они не имеют эквивалентов в сопоставляемом языке, напр.: *camel's nose* 'маленькая деталь, которая приведет к большой проблеме'; *white elephant* 'обременительное или разорительное имущество'; *dead as a dodo* 'уже не существующий, не популярный, не важный'. Чтобы перевести данные фраземы пришлось прибегнуть к описательному переводу.

**О. Жидович**

## СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (на примере веб-райтинга)

Сегодня интернет-коммуникация занимает особое место среди других сфер общения. К основным чертам такого рода коммуникации можно отнести: опосредованность взаимодействия между собеседниками, постоянную изменчивость и множественность точек зрения.

Веб-райтинг, как процесс создания рекламных публикаций для социальных сетей, является одной из основных форм осуществления брендинговой интернет-коммуникации с потребителем. Веб-райтинг является действенным инструментом по созданию эффекта «присутствия» бренда в Интернете, обновлению новостей марки, созданию положительного имиджа фирмы и как следствие – повышению продаж.

Процесс веб-райтинга преследует три основные цели: информирование, напоминание и убеждение. Достижение этих целей определяет эффективность публикации. Для рекламных текстов, размещенных в двух самых популярных социальных сетях на территории Республики Беларусь («ВКонтакте» и «Instagram») наблюдается общий структурный паттерн: заголовок, основная часть и заключение. Аттрактивная функция реализуется в заголовке сообщения, а функция убеждения – в основной части.

Результаты исследования этих популярных социальных сетей позволили сделать вывод о том, что информативность и сжатость подаваемой информации являются важными характеристиками публикуемых в новостной ленте сообщений от корпоративных аккаунтов. Семантический потенциал таких сообщений раскрывается за счет всех компонентов текста и сопутствующих ему графических, аудио- и видеоматериалов (в большинстве случаев такие публикации обладают частичной или полной креолизированностью). Текстовая стилистика таких сообщений напрямую зависит от «ДНК бренда» и его целевой аудитории.

Для речевых тактик и стратегий коммуникантов в интернет-дискурсе и дискурсе социальных сетей на примере веб-райтинга характерны объясняющая и позиционирующая стратегии. Объясняющая стратегия представляет собой последовательность интенций, ориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о марке рекламируемого товара. Позиционирующая стратегия является основным способом самопрезентации личности (в нашем случае бренда) в виртуальном пространстве.



Руководствуясь приведенными выше стратегиями, в нашем исследовании мы установили определенные тактики веб-райтинга, широко применяемые в популярных социальных сетях на территории Республики Беларусь: сохранение корпоративной культуры бренда, учет особенностей целевой аудитории, следование определенному графику публикаций, общая информативность, сжатость, достоверность информации, вовлеченность адресата в материал публикации, размещение публикаций бренда на аккаунтах инфлюэнсеров, избегание канцелярита и официально-делового стиля.

## **А. Жилинская**

### **СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ГОРОДСКИХ ОБЪЕКТОВ В г. МИНСКЕ**

Классификации способов образования наименований многочисленны. По семантическому типу В. Г. Гак различает широкое и узкое (по объему), прямое и косвенное наименование; внутреннюю форму слова определяет конкретный признак, связывающий название с его источником. Е. А. Трифонова называет в качестве основных способов номинации лексико-синтаксический, лексико-семантический (трансонимизация и апеллятивация), словообразовательный (аббревиация, словосложение и аффиксация), фонетический и комплексный. Е. А. Косых в соответствии с уровнями языковой системы выделяет лексический (создание единицы номинации, переосмысление и заимствование); синтаксический (образование составных наименований и предложений) и словообразовательный (или деривационный). Проведенный анализ эргонимов г. Минска позволяет выделить следующие способы именовании.

**С л о в о о б р а з о в а т е л ь н ы й:** а) аффиксация: ресторан «Грильница»; б) словосложение: кафе «Шаурмадел»; в) словосложение с использованием дефиса: кафе «Мама-дома»; г) универбация: супермаркет «Быстроном»; д) аббревиация, в том числе с образованием сложносокращенных слов: турагентство «МинскМоскТур»; е) усечение: магазин канцтоваров «Профи».

**Л е к с и к о - с е м а н т и ч е с к и й:** а) онимизация апеллятивной лексики: сеть магазинов обуви «Башмак»; б) трансонимизация с использованием антропонимов: банкетный зал «Анна».

**Л е к с и к о - с и н т а к с и ч е с к и й:** а) существительное+прилагательное: кафе «Домашняя еда»; б) именное словосочетание с родительным падежом: кафе «Время обеда»; в) сочинительная конструкция: магазин «Сад и огород»; г) предложно-падежная конструкция: столовая «На Вокзальной»; д) словосочетание местоимение+существительное: супермаркет «Весь Вкус».

**Л е к с и ч е с к о е з а и м с т в о в а н и е:** а) с транслитерацией: ресторан «Хмели-сунели», магазин детских товаров «Беби-мир»; б) с сохранением графического облика: турфирма «Laguna»; в) с сочетанием исконного и заимствованного слова: свадебный салон «Белая Леди»; г) со смешанным графическим оформлением: магазин детских товаров «Алиса kids».

Субстантивация (транспозиция частей речи): а) от прилагательного: супермаркет «Хлебный»; б) от звукоподражания: ресторан «Му-Му»; в) от наречия: супермаркет «Дешевле»; г) от местоимения: сеть магазинов одежды «Твое»; д) от глагола образованы особые лексические единицы, которые ряд ученых называет предикативами: служба заказа такси «Вези».

Образная номинация (лексико-семантическая трансформация): кафе «Золотой гребешок». Языковая игра: магазин «Три лося».

Прецедентные феномены: а) прецедентные имена: «Алибаба» (кафе русско-узбекской кухни); «Робинзон» (туристическая компания); б) прецедентные тексты: «1001 тур» (туристическое агентство); в) прецедентные высказывания: кафе «Душистый хмель».

## А. Ивченко

### СПЕЦИФИКА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Прецедентность как феномен, представляющий собой синтез языка и культуры, играет ключевую роль в современной лингвокультурной парадигме. Прецедентный текст хорошо известен любому среднестатистическому члену национально-культурного сообщества; обращение к прецедентному тексту может многократно возобновляться в процессе коммуникации. Для того, чтобы в полном объеме раскрыть содержание понятия *прецедентность*, необходимо обратиться к рассмотрению единиц прецедентности. К таким единицам относятся прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация и прецедентное имя. *Прецедентное имя* интерпретируется как имя собственное, которое связано с хорошо известным текстом, обычно включающим случай или ситуацию:

*Train services will increase four-fold on a line dubbed the “Cinderella” route linking north Wales with Merseyside.*

В данном примере используется прецедентное имя главной героини известной сказки «Золушка» (Cinderella). Имя «Золушка» ассоциируется у нас с бедным человеком, который вынужден много трудиться, чтобы прокормить себя. Данное сравнение является актуальным, так как железные дороги мало финансируются. Такое использование прецедентного имени в экономическом дискурсе характеризуется связями и ассоциациями с культурой, историей и традициями англоязычного общества.

Еще одной единицей прецедентности, выявленной в англоязычных текстах экономической тематики, является прецедентная ситуация. На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что самым ярким объяснением подобного феномена для современной экономической тематики являются примеры кризисов и пандемий:

*The cholera pandemic of the early 1830s hit France hard. It wiped out nearly 3% of Parisians in a month, and hospitals were overwhelmed by patients whose ailments doctors could not explain.*

В статье речь идет о нынешнем положении Франции, которое вызвано пандемией коронавируса, а цитируемая прецедентная ситуация – пандемия холеры начала 1830-х годов во Франции – используется для того, чтобы провести аналогию прошедших событий с сегодняшним экономическим положением.

Таким образом, особенностью англоязычных текстов экономической тематики является более подробное указание на прецедент, без чего зачастую невозможно постичь смысл данных узкоспециальных текстов. Прецедентный феномен используется в тексте экономической тематики только с целью выражения такого содержания, которое сложно или совсем невозможно выразить другими средствами.

**С. Ковальчук**

## АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ КОНЦЕПТА

Среди направлений, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы, особое внимание привлекает *концептология* – наука о содержании и отношениях концептов внутри национальных, групповых, индивидуальных, а также художественных концептосфер. Введенное академиком Д. С. Лихачёвым понятие концептосферы можно, по его словам, представить в виде «ауры» языка; концепты увязываются с познавательным потенциалом, запасом знаний и навыков, культурным опытом отдельных личностей и народов в целом. Актуальность исследования концептов определяется тем, что слово анализируется в рамках междисциплинарной когнитивной науки в контексте коммуникации и культуры. Новая область знания позволяет понять, насколько широк круг концептов; актуальность ее развития обусловлена также и тем, что единообразные подходы к исследованию еще не выработаны.

Хотя ученые сходятся на том, что концепт является одной из основных единиц когнитивной лингвистики, а концептуальная система – основой языковой картины мира, остается открытым вопрос определения закономерностей связывания ментальных процессов с языковыми структурами (М. В. Пименова). Разработки требует и научный аппарат. Например, Ш. К. Жаркынбекова говорит о недостающем «когнитивном звене», способном отражать представления о предмете, по которому можно было бы судить о структурах знаний в национальном преломлении. Отдельный вопрос – соотнесение термина *концепт* с многозначным термином *понятие*.

Если концепты принадлежат к сфере ментальности, справедливо ли будет аналогично ядерным понятиям выделять ключевые концепты с высокой смысловой значимостью (М. В. Зайнулин, Л. М. Зайнулина)? Концепт

признается планом содержания языкового знака, но включает ли он в себя всю коммуникативно значимую информацию помимо предметной отнесенности (С. Г. Воркачев)? Или он всего лишь опорная сеть коренных понятий определенной национальной культуры, существующая вне времени и пространства (В. В. Колесов)? Рассматривать ли концепт как комплексное лингвокогнитивное явление или как единицу ментальных или психических ресурсов нашего сознания (З. Д. Попова, И. А. Стернин)?

Требуют определения параметры, по которым проводится классификация концептов, в число которых входят «роль концепта в обслуживании коммуникативных потребностей социума», характер взаимодействия с другими единицами концептуальной системы, способ языкового выражения, структурная целостность и пр. Не теряет актуальности и проблема выяснения структуры концепта, компонентами которой, в частности, являются понятийная составляющая (З. К. Дербешева), ценностная составляющая, образно-перцептивный компонент (В. И. Карасик) и др.

Концепт является основной лингвокогнитивной категорией в описании языкового отражения мира, что делает актуальным его всестороннее изучение.

## А. Козлов

### ЭТИМОЛОГИЯ СЛОВА *СЛЕНГ*

Не только сущность сленга, но и этимология этого слова трактуются учеными по-разному. Утверждают, что оно произошло от цыганского сленга, восходит к глаголу *to sling* (*Slang is language slung about* — ‘Сленг – это язык, разбросанный вокруг’), имеет скандинавское происхождение.

Делалось много попыток связать слово *сленг* со значением ‘цепи, оковы’, что напрямую связано с появлением ‘языка арестантов’, или со значением ‘шайка, банда’, которое якобы употребляется в значении ‘язык, свойственный определенной группе людей’. О. Риттер и К. Вестерндорф считают, что это слово возникло в результате агглютинации первой части слова *язык* с суффиксом *-с* в выражениях «блатного языка».

Как предмет этимологического исследования сленг представляет собой сложную структурную единицу. С момента своего появления он претерпел значительные изменения. Ранее сленг представлял культуру британцев, что необходимо учитывать, чтобы выяснить его первоначальный смысл. Скорее всего, слово *сленг* произошло из англо-саксонского языка, а не из латыни или других языков. Так, лексикографы А. Баррере и К. Г. Леланд в своем «Словаре сленга, жаргона и канта» допускают несколько вариантов происхождения: от слова *slanga* (*circumactio*) ‘оборот речи’ и даже от слова *toislanga* (*dubietas*) ‘сомнение’.

Английский лингвист С. Джонсон отметил, что *slang* – это прошедшее время глагола *to sling*, от англо-саксонского *slingan*. Его мнение поддерживает А. М. Макдональд в словаре «Chambers Twentieth Century Dictionary».

Существует утверждение, что слово *slang* образовалось во время скандинавского нашествия в Европу, что не могло не отразиться на английском языке. Р. К. Барнхарт разделяет эту точку зрения, указывая, что у скандинавов было слово *sleng* ‘особый стиль написания речи’, слова *slengenavn* ‘прозвище’ и *slengord* ‘насмешка’ произошли от слова *slyngva* ‘перебрасывать, бросать’.

Этой точки зрения придерживаются филолог У. Скит и лексикографы Э. Уикли, Г. Брэдли, Г. Уайлд, подчеркивая наличие выражения *slengja kiefte* и других слов, восходящих к *sleng*.

Американские лингвисты А. Баррере и Ч. Леланд считают, что сленг происходит от слова на хинди *swangia* ‘театральное представление’, в Европу его принесли цыгане. Дж. К. Хоттен соглашается с «цыганской» версией, приводя в пример слово *gibberish* ‘тарабарщина’, происхождение которого до сих пор достоверно не известно. В 10 веке в Индии было много беспорядков и волнений, в ходе которых племена из Индии рассеялись по регионам Ближнего Востока, Северной Африки и Западной Европы. Так в Европе оказались цыгане, так распространилось слово *сленг*, которое означало ‘цыган’.

## **Т. Колосовская**

### **ЭТАПЫ ПРОЦЕССА ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР**

Процесс адаптации переведенного продукта к условиям конкретной страны называется *языковой локализацией*. Термин часто используют, когда говорят о ней как об особом сегменте индустрии перевода. Перевод компьютерных игр затрагивает весь спектр продукции: от упаковки и руководства пользователя до аудио и всего пользовательского интерфейса (т.е. всего появляющегося на экране текста).

Переводчикам известно, что каждый процесс локализации видеоигр отличается от другого, однако анализ показал, что в них можно выделить следующие схожие этапы, на которых выполняются конкретные задачи.

**О з н а к о м л е н и е:** видеоигры часто бывают насыщены преданиями, сагами, тонкими отсылками к предыдущим играм компании и др. Чтобы понять эти аспекты игры, ее самые элементарные и первоначальные элементы, первый шаг команды локализаторов – сыграть в эту игру. Помимо игрового процесса, команда может провести встречу с авторами и разработчиками оригинала и/или запросить локкит (от англ. *localization kit* – локализационный комплект), т.е. необходимую информацию для перевода: тексты, графику, аудиозаписи и видеоролики. Иногда сюда добавляется обзор мира игры, описание целевого игрока, краткое руководство по стилю, краткая биография соответствующих персонажей, объяснение каждого тега и частей кода.

Создание глоссария, который касается внутреннего мира игры, напр., костюмов или предметов.

Перевод сценария игры – самостоятельный процесс, он может занять несколько месяцев и пройти через множество согласований с заказчиками. Локализация необходимых элементов интерфейса (это один из центральных аспектов) важна, чтобы убедиться, что он будет интуитивно понятен и максимально удобен пользователям.

Этап сборки заключается в том, чтобы объединить все адаптированные части игры в один продукт.

Лингвистическое и функциональное тестирование: первое направлено на проверку качества перевода, второе сосредоточено на структурных аспектах игрового опыта.

На этапе окончательной сдачи клиенту предоставляется полностью функциональная версия игры. В большинстве случаев эта «окончательная» версия на самом деле не является окончательной. Вместо этого разработчик проводит собственные раунды тестирования, используя фокус-группы или многоязычных членов своей внутренней команды. Если налажена действенная обратная связь, команда локализаторов вносит соответствующие исправления в финальный продукт соответствующие.

## Е. Кошар

### СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЗАИМСТВОВАННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ «КОСМЕТИКА»

Глобализация конца XX – начала XXI в. отличается особым масштабом. Все это не может не влиять на язык, что проявляется в употреблении иноязычных заимствований. Из-за постоянного возникновения новых предметов и процедур, используемых в косметической сфере, а также их быстрой популяризации не только в узких кругах, но и в обычной жизни, возникает потребность быстрой фиксации данных слов языком.

Нами было выделено 6 основных способов передачи заимствованных англоязычных терминов, относящихся к тематической группе «Косметика»:

1) транскрипция: *скраб* – *scrub*; *спрей* – *spray*; *антиэйдж* – *antiage*;

2) транслитерация: *бронзер* – *bronzer*; *шimmer* – *shimmer*; *глиттер* – *glitter*; *тинт* – *tint*; *стик* – *stick*; *тоник* – *tonic*;

3) транскрипция с элементами транслитерации: *хайлайтер* – *highlighter*; *праймер* – *primer*; *консилер* – *concealer*; *люминайзер* – *luminizer*; *плампер* – *plumper*; *софтнер* – *softener*; *баффер* – *buffer*;

4) сочетание транскрипции и транслитерации: *бьюти-блендер* – *beauty blender*; *браш-пилинг* – *brush peeling*; *эловер* – *all over*; *айлайнер* – *eye liner*;

5) описательный перевод: *база под макияж* – *primer*;

6) калькирование: *минеральная косметика* – *mineral cosmetics*.

В группу «Транскрипция с элементами транслитерации» были включены слова, в которых основа слова была передана на русский язык при помощи транскрипции, однако окончания слов на русский язык переданы при помощи транслитерации. Например, в англицизме *брашинг* от *brushing*, часть *brush* соотносится с группой «Транскрипция», в то время как окончание *-ing* соотносится с группой «Транслитерация».

В группу «Сочетание транскрипции и транслитерации» включены сложные слова, в которых первая часть передана на русский язык при помощи транскрипции, в то время как вторая часть слова передана при помощи транслитерации. Например, в англицизме *бьюти-блендер* от *beauty blender*, часть *beauty* соотносится с группой «Транскрипция», в то время как *blender* соотносится с группой «Транслитерация».

Таким образом, терминологические единицы, переведенные способом транслитерации и транскрипции, удобны в использовании при интернациональном общении, так как термины по своей природе однозначны и фиксированны, это упрощает процесс понимания. Калькирование и описательный перевод встречаются реже, поскольку применение данных способов затрачивает больше времени и сил, и предполагает наличие громоздких конструкций, что не всегда удобно. Это также оправдывает отсутствие такого способа передачи англицизмов, как использование функционального эквивалента.

## В. Мазур

### СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НАИМЕНОВАНИЕМ ЭМОЦИЙ

Эмоциональный мир человека отражается в языковых картинах мира через разнообразие языковых средств, одним из которых являются фразеологические единицы. Цель настоящей работы заключается в выявлении особенностей семантики фразеологизмов (далее ФЕ) с наименованием эмоций в английском, русском и немецком языках.

Для проведения семантического анализа ФЕ с наименованием эмоций мы опирались на классификацию В. В. Виноградова, дополненную и уточненную впоследствии другими лингвистами. Здесь мы рассматривали 4 группы фразеологических единиц: сращения, единства, сочетания и выражения. Особенностью анализа фразеологических сращений стало то, что мы практически полностью исключили их наличие во фразеологизмах с наименованием эмоции, поскольку компонент с наименованием эмоции сохраняет свою мотивированность, чего в сращениях быть не может. Но экспрессивно окрашенные фразеологизмы, которые за счет такой окраски стали неразложимы, мы отнесли к данной группе: *Du meine Güte!* ‘Батюшки мои!’ и *Hell’s delight!* ‘Черт возьми!’.

Примером фразеологического единства может служить ФЕ *curiosity killed a cat*, поскольку в нем сохраняются признаки семантической отдельности его компонентов. Кроме того, мы отнесли к единствам фразеологизмы,

которые перефразируют слово: *be fathoms deep in love* – т.е. ‘сильно любить’; с устойчивыми сравнениями: *happy as a king* ‘очень рад’; и ФЕ, которые относятся к единствам из-за наличия в них «игры» антонимов или синонимов: *ни стыда, ни совести*.

Во фразеологических сочетаниях каждый компонент имеет свое значение. Примером может служить фразеологизм *любовный треугольник*. Особенностью сочетаний является связанное значение одного из компонентов, которое проявляется только при употреблении с определенным кругом слов. Так, для ФЕ ‘иметь зуб против кого-то’ в словарной статье указывается такое «окружение» компонента: *bear (have, hold, nurse) a grudge against smb*.

Относительно фразеологических выражений важно помнить, что они воспроизводятся в речи в готовом виде. Например: *Dem Glücklichen schlägt keine Stunde* ‘счастливые часов не наблюдают’.

Проведенный анализ позволил сделать следующее наблюдение: группы фразеологических срощений и сочетаний с компонентом-наименованием эмоции крайне немногочисленны. Самыми многочисленными группами оказались фразеологические единства и выражения. Фразеологический фонд трех исследованных языков содержит схожие фразеологические единицы с наименованием эмоций, что можно объяснить тем, что в разных картинах мира все же существуют совпадения в некоторых особенностях поведения, физиологии человека и того, что его окружает.

## Е. Маснева

### ЯЗЫКОВАЯ ОЦЕНКА КАК КАТЕГОРИЯ ПОРТРЕТНОГО ОПИСАНИЯ

Оценка является неотъемлемой частью процесса отражения действительности. В процессе оценки ценность объекта определяется субъектом. Ценность выступает средством осознания значимости оцениваемого объекта для субъекта. Ценность и оценка – понятия неравнозначные. Изучение категории оценки связано с обращением к теории ценностей – аксиологии, но эта категория стала предметом активного осмысления и в лингвистике. Ценность объективна. Оценка выражает субъективное отношение к ценности. Оценка может быть истинной (соответствовать ценности) и ложной (не соответствовать ценности).

Лингвисты рассматривают оценку как логико-семантическую категорию. Специфика оценочных номинаций обусловлена характером и природой оценки, а также их семантикой (А. Авишина). На пути формирования оценки В.Н. Телия выделяет следующие стадии: проявление интереса к объекту, возникновение эмоционального отношения к нему и процесс познания, результатом которого является оценка.

Семантическая структура оценочного акта включает такие основные компоненты, как субъект, объект, характер оценки (положительный или отрицательный), основание (аргументацию) и определенные языковые струк-



туры. К факультативным относят аксиологические предикаты мнения, ощущения, восприятия, а также мотивировки, классификаторы, различные средства интенсификации и деинтенсификации. Понятие оценки является базовым для категории оценочности. Оно включает в себя как процесс оценивания, так и его результат, отраженный и закрепленный в единицах любого уровня языка – аффиксе, слове, предложении, тексте.

Свойство оценочности возникает чаще всего лишь в целом контексте, коорый работает на донесение точного смысла слов. Предметно-логическое значение каждого слова окружено особой экспрессивной атмосферой, колеблющейся от контекста к контексту. В связи с этим различают две разновидности оценки: ингерентную (языковую, узуальную); а также адгерентную (речевую,okkaзиональную).

Классификации языковой оценки даются с разных точек зрения. Рассмотрение оценочных структур (по Е. Л. Зайцевой) позволяет выделить следующие типы: а) оценка, содержащая лексические единицы с оценочной семой, не обусловленная контекстом, она является ингерентным компонентом целостного значения; б) оценка, реализующаяся только в определенном контексте.

С точки зрения их мотивации (по Н. Д. Арутюновой) оценки имеют (1) общеоценочное значение и реализуется прилагательными «хороший» и «плохой» с различными стилистическими и экспрессивными оттенками, они выражают холическую оценку, аксиологический итог, дескриптивный смысл в структуре их значений отсутствуют; (2) частнооценочное значение.

## **В. Мацко**

### **ЖАНРЫ ЮМОРА**

Речевые жанры играют организующую роль в речи подобно синтаксическим структурам и грамматическим формам, но также могут служить ключем к пониманию культуры общества (А. Вежбицкая). Изучение научной литературы по теме приводит к выводу, что анализ жанров юмора уместно начинать с (1) рассмотрения понятия юмористического дискурса, (2) понятия жанра и (3) определения оснований классификации жанров юмора.

Юмористический дискурс относится к смеховому типу общения. Смеховая ситуация, смеховые произведения, все, что вызывает улыбку или смех – это сфера комического. Общее понятие *комизм* объединяет комическое и смешное (В. Я. Пропп). Смех – физиологическая реакция, но смешное и комическое – не одно и то же. Смех также является средством социальной коммуникации. Комично не все смешное. Чтобы у человека была соответствующая реакция на комическое, он должен иметь чувство юмора (А. З. Вулис). Юмор следует рассматривать как уникальный способ осмысления действительности и выражения своего отношения к ней (М. А. Кулинич). Все, над чем можно посмеяться, если это не запрещено, относится к комическому (А. Бергсон).

При рассмотрении жанров выделяют психолингвистический, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, культурологический, общелингвистический, социопрагматический, дискурсивный, риторический и стилистический аспекты. Общее определение *жанра* – вербальное оформление совокупности текстов, которые реализуются в типичной коммуникативной ситуации, имеющих одинаковую цель, близкую тематику, сходство композиции и особую тональность, вызывающую уместную реакцию – смех.

Выделяют базовый и вторичные речевые жанры юмористического дискурса. Центральный комический речевой жанр – шутка (Ю. В. Щурина). Бытовая шутка служит базой для устного речевого жанра анекдота, более развернутого и опирающегося на фольклорные традиции сказки и мифа (В. И. Карасик). На периферии поля юмористического дискурса располагаются афоризм, байка, издевка, ироническая поэзия, лимерик, насмешка, пародия, пустоговорка, рассказ юмористический или сатирический, розыгрыш, сатирический роман, частушка, шутливые (детские) стихи, фельетон и эпиграмма (А. М. Морозова).

Учитывая реципиентов и объект юмористических высказываний, Д. Боксер и Ф. Кортес-Конде предлагают свою классификацию типов бытового юмора: поддразнивание, шутки об отсутствующем и самоуничижение.

На основании функциональной направленности выделяют репрезентативные, декларативные, оценочные, коммуникативные, карикатурные, фатические, референтные, аккумулятивные и конативные юмористические жанры.

Границы жанров юмора часто оказываются размытыми, что представляет трудности в их дифференциации.

## **В. Порожня**

### **ПРОЗРАЧНОСТЬ СЛЕНГОВЫХ НОМИНАЦИЙ ПОКОЛЕНИЯ Z**

Термин *Поколение Z* (англ. *Generation Z*) применяют, когда говорят о родившихся с 1997 по 2012 годы. Отмечают, что для этих по-новому мыслящих молодых людей сеть стала вторым родным домом, а самые новейшие технологии и сложные устройства они воспринимают как само собой разумеющееся. Характерно, что язык, которым они пользуются, не всегда понятен их родителям, не говоря о более пожилых людях.

Чтобы проверить это, на популярных среди молодежи платформах «ТикТок», «Твиттер» и др. была сделана выборка частотно употребляемых сленговых выражений, составлен опросник и предложен ряду испытуемых, в число которых вошли 25 человек разного возраста (от 14 до 65 лет). Большая часть из них – люди в возрасте от 18 до 25 лет, проводящие много времени в социальных сетях, Интернете и знающие английский хотя бы на базовом уровне. Вторая по численности подгруппа включала в себя людей в возрасте от 35 до 50 лет, имеющих высшее образование, использующих

английский для работы, а некоторые испытуемые данной группы не используют английский вообще. Третью группу опрошенных составляли школьники в возрасте от 14 и до 17 лет, проводящие больше всего времени в Интернете и изучающие английский на момент опроса. Также несколько опрошенных были в возрасте 50–65 лет. Каждого попросили заполнить форму с 50 примерами, где надо было выбрать один из вариантов ответа.

В результате группа опрошенных в возрасте от 14 и до 17 лет опознала все сленгизмы и подтвердила, что абсолютное большинство из них используют эти выражения каждый день, например, такие как *байтить*, *задрот*, *стэнить*, *флекс*, *POV* и многие другие. У большинства людей в возрасте от 18 до 25 лет также не возникло проблем с пониманием этих сленговых выражений, однако они их не используют в своей повседневной жизни.

Люди в возрасте от 25 до 35 лет знают большую часть сленговых слов или догадываются о их значении. Трудности возникли с пониманием аббревиаций *POV*, *ББ*, *gg* и др.

Респонденты в возрасте от 35 и до 50 лет затруднились понять значение большинства слов, в повседневной жизни они их не употребляют. Их поняли только те, чья работа связана с Интернетом или те, кто в свободное время читает блоги.

Люди старше 50 лет не смогли опознать абсолютное большинство примеров, лишь один опрошенный смог правильно определить значение сленговых выражений благодаря тому, что он часто просматривает социальные сети и зарубежные блоги.

Можно сделать вывод, что сленг Поколения Z проникает в обиход среднестатистического носителя русского языка. Чем чаще сленг встречается, тем лучше запоминается и люди могут легко понять формы, образованные от уже известных сленгизмов.

## В. Пузако

### ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ

Лингвокультурология – новая наука, которая разрабатывает собственный понятийно-терминологический аппарат, методы и приемы исследования. В публикациях лингвистов встречаются такие термины, как *лингвокультура* (В. В. Воробьев), *мифологема* (В. Н. Базылев), *логоэпистема* (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), *концепт* (Н. Д. Арутюнова, С. А. Аскольдов-Алексеев, Д. С. Лихачев, С. Х. Ляпин, Ю. С. Степанов). Термин *концепт* стал самым частотным в употреблении и самым активно разрабатываемым понятием.

Концепт – основная единица лингвокультурологии. Подходы к его изучению различаются, по словам В. И. Карасика, «векторами по отношению к индивиду»: лингвокогнитивный концепт – направление от индивидуального сознания к культуре, при направлении от культуры к индивидуальному сознанию – лингвокультурологический концепт.

При лингвокогнитивном подходе он рассматривается как ментальное образование в сознании человека. Заложенная там информация выявляется и вербализируется в языке, создавая языковую картину мира, другими словами, *концептосферу* (Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. Н. Телия, Г. Г. Слышкин, В. Г. Костомаров А. П. Бабушкин и др.). При лингвокультурном подходе концепт рассматривают как базовую единицу культуры, компонентами которой выступают понятийный, ценностный и образный (З. К. Ахметжанова, В. И. Карасик, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов и др.).

Перечислим признаки концепта: он формируется и существует на стыке языка, сознания и культуры; является единицей сознания; содержит ценностные характеристики; достаточно условен и не имеет четких очертаний; может изменяться, если у языкового коллектива меняется актуальность; в состав входят актуальный и «пассивный/исторический» признаки, а также внутренняя форма. Его неотъемлемыми компонентами являются ценностный, образный и понятийный. Наконец, концепт позволяет апеллировать к любому лингвокультурному концепту самыми различными способами вербального и невербального характера.

Результаты проведенных учеными анализов показывают, что лингвокультурных концептов очень много в любом языке. По Ю. С. Степанову, их следует рассматривать, как сгусток культуры в сознании, в ментальном мире человека; с другой стороны, как то, что позволяет обычному носителю языка самому входить в культуру. Совокупность культурологических концептов – глобальный образ мира. Их содержательная составляющая фиксирует и репрезентирует различия в концептосфере разных народов. Изучение концептов актуально, т.к. они значимы в коллективном языковом сознании. Само понятие *концепт* – эффективный инструмент лингвокультурологического анализа.

## P. Strelskaya

### THE SCOUSE ACCENT

Scouse which is formally known as Liverpool accent is one of the most distinctive regional accents in England. Although its speakers are considered to be friendly and welcoming, Scouse is consistently voted one of the least popular accents in the UK. Native speakers find it difficult to understand Scouse accent as it affects both consonants and vowels.

The plosive consonant [t] is pronounced with fricative [s] to make an affricate [ts], thus such words as *talk*, *part*, *witty* are pronounced as [tʰɔ:k], [pa:tʰ], [wɪtʰɪ]. If [t] appears between two vowel sounds it can be pronounced as a voiced tap [ɾ], for example, a phrase *Get a job* sounds as [gɛrədʒɒb].

In short words with the final letter *t*, like *it*, *not* the final [t] can turn into [h]: [ih], [noh]. When [k] appears in the end of a syllable in Scouse, it can be pronounced as a fricative [x]: *kick*, *look* are pronounced as [kix], [lox]. This fricativization may be related to the distinctly velar setting of Scouse which describes how the back of the tongue is generally raised throughout the articulation process.

The accent is non-rhotic, meaning [r] is not pronounced unless followed by a vowel. When it is pronounced, it is typically realised as a voiced tap [ɾ] particularly between vowels or as a consonant cluster. Accordingly, words *ferry*, *rock* become [ferɪ], [rɒx].

The dental fricatives [θ] and [ð] under Irish influence are replaced with dental [t̪] and [d̪], mostly in the beginning of the words. *Thin*, *then* are pronounced as [t̪ɪn], [d̪ɛn].

Words like *ring* and *bring* are pronounced with [ŋg], that is, with a final [g] sound. However, in 'ing' endings it's silent: *wait*[ɪn], *work*[ɪn].

Like in other Northern English accents, the distinction between [ʌ] and [ʊ] is not found in Scouse. Thus, words such as *foot*, *put*, *bus* and *putt* all have [ʊ].

The vowel sounds [ɜ:] and [eə] are made with the tongue further forward and the lips a bit rounded turning into a front variant such as [œ:] or [ɪ:]. Words *there*, *hair*, *bird*, *girl* are pronounced as [t̪œ:], [hœ:], [bɪ:d], [gɪ:l].

Scouse doesn't have the trap-bath split, so words like *bath*, *staff* are pronounced with short [a] instead of a long [a:].

In words that end with the long vowel sounds [i:] or [u:], the sound starts with an [ɪ]: *bee* and *new* sound as [bi:], [nju:]. This also occurs before [l], so *Liverpool* has a distinctive [ɪu:] sound in the last syllable.

Another feature that differs Scouse from other accents is its prosody. While in RP speakers end declarative sentences with a falling tone, speakers of Scouse often use rising intonation. The Scouse melody has a wide pitch range and a lot of high, flat tones after the main stresses.

Nowadays, Scouse accent can be heard in Liverpool and the surrounding county of Merseyside, thus still having variations in the north and the south of the region.

**Д. Хафизова**

## ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ МОЛОДЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Функционирование Интернета происходит в определенном лингвистическом поле, что делает его особым явлением жизни человечества. По словам А. И. Карасевой, социальная структура языка обусловлена структурой общества. Возникновение интернет-сленга отражает появление новых сообществ и субкультур. Сленг интернет-форумов – маркер принадлежности к определенному сообществу, им пользуются, стремясь выразить понятия

и ситуации, характерные только для него. Сленг – языковая примета поколений, он охватывает аудиторию принципиально более широкую, чем сленг конкретной социальной группы, объединенной общими интересами или хобби.

Исследование отобранных сленгизмов из публикаций в Twitter показало, что самыми распространенными способами их появления в русском языке являются англоязычные заимствования, адаптируемые с помощью кальки или полукальки. В них представлены все части речи.

Существительные, выражающие состояние и чувства, абстрактные существительные, напр., *вайб* (от англ. *vibe* – атмосфера, настроение; ощущение от человека, места, мероприятия): *Настроение просто такое знаете, снежок новогодний вайб, Гарри Поттер [...]; краш* (от англ. *crush* – безответная любовь): *у вас у ВСЕХ краш на чон уёна; кринж* (от англ. *cringe* – стыд за чужие действия, ощущение неловкости и омерзения): *я вот неподдельный кринж ловлю с этого не потому что мне стыдно за эту фотку а потому что она плоха во всех эстетических аспектах* (пунктуация авторов сохранена).

Существительные, обозначающие человека, напр., *думер* (от англ. *doomer* – депрессивный нигилист, который не видит особых перспектив в своем будущем и не пытается ничего изменить в настоящем, и которому чужды современные популярные тренды и тенденции): *Не могу назвать себя думером, 2006 год рождения, меломан, особых проблем в жизни нет [...]*.

Многочисленные глаголы, напр.: *кэнселить* (от англ. *cancel* – подвергнуть кого-то публичному осуждению и игнорированию за осуждаемые обществом высказывания или действия): *есть у меня много мыслей по поводу премии но если я их выскажу меня закэнселят; фиксить* (от англ. *fix* – исправить, починить): *Как же здорово, что у меня есть деньги на шоппинг, чтобы фиксить свое разбитое сердечко после каждого неудачного романа; рофлить* (от англ. *rofl* – издеваться, насмехаться): *РОФЛИМ НАД ПАРНЯМИ В ТИНДЕР (Сплошные red flags)* и др.

Приведем примеры прилагательных: *криповый* (от англ. *creepy* – страшный, пугающий): *случайная фотка выглядит как криповый портрет 18 века; токсичный* (от англ. *toxic* – обидный, нарушающий чьи-то моральные границы, пагубный): *мне наконец-то хватило сил прекратить свои токсичные отношения которые разрушали меня изнутри.*

## **H. Chernook**

### THE BRUMMIE ACCENT

Brummie is the accent spoken in England's second city, Birmingham. Among British accents Brummie is often considered to be the least popular. The accent has become associated with both a lack of imagination and low intelligence. People find it difficult to understand this accent and the key reason for this is its vowels.

The nucleus of the diphthong [aɪ] shifts back and becomes slightly rounded, as a result it sounds similar to the [ɔɪ] sound. For example, the phrase *I quite like it* is pronounced as [ɔɪ kwɔɪt lɔɪk ɪt]. Fairly the same you may hear in most Irish dialects. This could have arisen due to the large influx of Irish that settled in Birmingham over the course of time.

The short and lax vowel [ʌ] is lengthened and often rounded, it is pronounced similar to [u:] sound which creates the biggest problem for those who try to understand the accent. For instance, the words *love, up, above* are pronounced as [lu:v], [u:p], [ə'bu:v].

The treatment of the most common sound – schwa sound – is quite interesting. In Brummie it becomes stronger and leans towards an open [a] sound, like in diphthong [aʊ]. Thus the words like *water, better* will sound like ['wɔ:ta], ['beta].

The first element of diphthong [eɪ] is replaced by this schwa sound. As a result, [eɪ] appears to sound more like [aɪ]. For example, instead of *play, way* we will hear [plai], [wai].

The short, front-retracted vowel [ɪ] will linger a little bit longer, making it lean more towards a long, fully front [i:] sound. Hence the words like *sit, fit* will be pronounced like [si:t], [fi:t]. But when at the end of a word, [ɪ] becomes diphthongized with a noticeable glide from a more central position making it sound like [əɪ]. Quite the same feature can be observed in London and Liverpool accents.

The back, long and tense vowel [ɑ:] is shortened and fronted to [a] (almost as in [aɪ]). So instead of *p[a:]st, f[a:]st*, we'll hear [past], [fast]. The diphthong [aʊ] in Brummie, in comparison with RP, is more open and fronted as well.

Although Brummie cannot boast of the peculiarities of its consonants, there're still some distinguishable features.

Such a phenomenon as elision often takes place in Brummie, i.e. the [h] sounds at the beginning and [t] sounds at the end of a word are dropped.

We also will hear a realized [g] sound after [n]. For instance, the words *song, singer* will be pronounced like [svŋg], ['sɪŋga]. But if it's "ing" ending of the verb, [g] sound is dropped and we hear only [ɪn]. Accordingly, *walking, talking* will sound like ['wɔ:kɪn], ['tɔ:kɪn].

Unlike many English accents, Brummie features a downward intonation at the end of each sentence. This causes the accent to lack vibrancy and makes it rather monotonous.

Thus, it was shown that the most noticeable peculiarities of Brummie can be observed in segmental phonetics.

## **Круглый стол «ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»**

**А. Айрапетян, Г. Работинский**

### **РОЛЬ ИСКУССТВА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ**

Искусство – это средство диалога поколений и культур. Оно представляется зеркалом, отражающим многовековой опыт этноса, традиций и субъективное мнение народа на реалии жизни. Через него можно приблизиться к понимающему сознанию народа, его идентичности и неповторимости.

Искусство активно формирует мировоззрение и нравственность человека, являясь важным средством культурного воздействия на людей, воспитания учащихся в духе мира, гуманного межнационального общения. Оно дает глубокие знания о истории своего народа, что оказывается непременным условием интеграции в другие культуры. Между искусством и личностью существует теснейшая взаимосвязь: к чему бы оно ни обращалось, в конечном итоге всегда нацелено на человека.

С помощью искусства могут быть осмыслены и прочувствованы многие социальные отношения прошлого и настоящего, понимание которых необходимо для поликультурного воспитания учащихся. В процессе эстетической деятельности совершенствуются мыслительные операции. Это содействует умственному развитию, которое обеспечивает полноценное воспитание ребенка.

В то же время искусство – одно из могущественных средств развития механизмов сознания, поскольку художественное произведение обращено к эмоциональному и интеллектуальному отношению человека к действительности. Воспитание с помощью искусства расширяет культурную эрудицию и активизирует деятельность, укрепляя индивидуальную и коллективную самобытность и ценности.

Преподаватели иностранных языков могут открывать поликультурный мир посредством внедрения в план занятий интерактивных элементов, таких как сцены из фильмов или сериалов, тексты иностранных песен, видео с традиционными танцами, тексты страноведческого характера и многое другое.

В начале школьников приобщают к родной культуре, а затем – к мировой. Это позволяет им осознать свою уникальность, выработать представление о какой-либо социальной группе и особенностях традиций, а также полнее раскрыть свои задатки и дарования как предпосылки для воспроизводства и обогащения родной культуры, и воспитывает позитивное отношение к межнациональным различиям.

Таким образом, искусство – это мощное и незаменимое средство формирования личности, его духовного мира и творческих способностей, которое снимает преграды между народами, а цели и задачи поликультур-



ного образования наиболее полно раскрываются через него самого, поскольку оно выступает как «код» культуры, который делает вхождение и приобщение к иной культуре более легким и интересным.

## **Е. Буракевич**

### **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ЗА РУБЕЖОМ (на примере Великобритании)**

В Великобритании потребность обучения в духе цивилизационного диалога и культурного многообразия была официально признана в середине 1980-х. Министерство образования провело исследование с целью выявления факторов отставания в учебе и невысокого уровня знаний, демонстрируемых детьми иммигрантов. Для решения образовавшихся проблем было основано несколько государственных и негосударственных организаций, например: был создан Институт расовых отношений.

Британия уравнила права валлийского языка с английским в Уэльсе. В 1980-х гг. количество носителей валлийского языка составляло около 20 % населения Уэльса. Увеличивается число школьников, изучающих школьную программу на валлийском языке, возрастает список основных предметов среднего образования, преподаваемых на валлийском языке, основываются особые учебные центры для оказания поддержки в изучении этого языка. В результате повысилось число детей в возрасте до пяти лет, говорящих на валлийском языке.

Также была создана Ассоциация преподавателей английского языка, которые работают с детьми из национальных меньшинств. «Национальная ассоциация многорасового образования Великобритании» создала программу, которая предполагала: включение информации о национальных меньшинствах в учебники; создание учебных пособий и учебных программ для учащихся из числа этнических и расовых меньшинств; запись в учебных планах предложений по воспитанию этнической принадлежности; специальные занятия по ознакомлению с культурами меньшинств. К концу XX столетия Великобритания выстроила четкую систему многорасового образования. Его особенностями являются: правовое обеспечение, решения на государственном уровне, многофункциональная гражданская позиция общества и четкая роль людей в разработке системы поликультурного образования. Без сомнения, умение европейских государств, и в частности Великобритании, в разработке системы поликультурного школьного образования заслуживает кропотливого исследования, созидательного привыкания к государственным условиям и частичного внедрения для модернизации общегосударственной системы образования. Опыт Великобритании в вопросах поликультурного образования имеет большое значение для модернизации системы образования в Беларуси и в других постсоветских странах.

**Н. Василенко**

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Актуальность данной темы заключается в том, что среди общечеловеческих ценностей *толерантность* является одной из важнейших основ, формирующих гуманное отношение к миру, сознательное принятие прав и свобод другого человека, независимо от его отличительных особенностей, готовность к сотрудничеству и диалогу.

Воспитание толерантности в системе образования становится объективной потребностью современного общества. Именно образованию предстоит решить сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях диалога культур. В современных социокультурных условиях формирование толерантных отношений у старшеклассников приобретает особое значение. Как и общество в целом, школа должна собственным примером подтверждать ценности толерантности и воплощать их. В каждом классе должна быть создана благоприятная среда для формирования толерантных установок.

Реализация на практике принципа толерантности предполагает стремление не подчинить себе другого, а изучать его, принимать другого таким, каким он есть, акцентировать внимание на объединяющих факторах.

На наш взгляд, одним из эффективных методов формирования социальной толерантности обучающихся является *тренинг*. В свою очередь, тренинг необходимо адаптировать под структуру работы в школе, так как это позволит организованно систематически собирать относительно однородную группу, что облегчит сбор достоверной информации об эффективности тренинга.

В процессе тренинга у его участников формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Тренинг позволяет обучить различным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развить социальную восприимчивость, доверие, умение выслушать другого человека, способность к сочувствию и сопереживанию; развить коммуникативные навыки в процессе межличностного общения; обучить межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях; развить чувства собственного достоинства и умения уважать достоинства других.

Вследствие этого можно сделать вывод, что тренинги по формированию толерантного отношения у учащихся к сверстникам позволят постепенно перейти старшеклассникам на более высокий уровень толерантности личности.

## К. Видзяйло

### СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЯ *МОЛОДЕЖНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ*

Каждый день едва ли не проходит без просмотра новостей, где мы можем часто слышать о взрывах, избиениях иностранных граждан и многом другом. Кто-то сострадает, кто-то анализирует происходящее, но все же большая часть людей не обратит на подобную новость никакого внимания. Мало кто реально задумывается об экстремизме, пока это не коснулось их лично.

В мире не существует международного консенсуса в отношении юридического определения термина *экстремизм*, а также нет иного универсального международного обязательства в отношении мер по борьбе с экстремизмом. В современной науке также нет конкретного определения данного понятия. Слово *экстремизм* образовано от латинского *extremus* – крайний, поэтому чаще всего экстремизм понимается как приверженность исключительным взглядам и мерам, а также деятельность, направленную на осуществление данных взглядов.

Противодействие любому негативному явлению включает в себя два аспекта: борьба и профилактика. С момента начала системной борьбы с экстремизмом, он в значительной степени эволюционировал от редких, по большей части хулиганских проявлений, к массовым противоправным акциям, взрывам, поджогам, убийствам, иным тяжким преступлениям, а единичные субъекты экстремистской деятельности сменились экстремистскими сообществами, вовлекающими в свою деятельность значительное количество лиц, в первую очередь из числа молодежи.

Наиболее опасным, с точки зрения вхождения в поле экстремистской активности, является возраст от 14 до 22 лет. На это время приходится наложение двух важнейших психологических и социальных факторов. Именно в это время подросток озабочен желанием найти свою группу, поиском собственной идентичности. Также ему присуща неустойчивая психика, легко подверженная внушению и манипулированию.

Суслонов П. Е. указывает, что «профилактика экстремизма имеет два уровня: “оперативная профилактика” и “глубинная профилактика”». А также, в современной теории и практики профилактики экстремизма предполагают следующие модели: модель информирования, модель соперевживания и модель альтернативного замещения.

Таким образом, экстремизм – явление, имеющее глубокие корни, истребить которые можно только совместными усилиями правоохранительных и иных органов государственной власти, общественности и граждан, повышением правовой и общей культуры, улучшением социально-экономических условий жизни людей.

**М. Головейчук**

## КУЛЬТУРА МИРА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

В настоящее время на первый план выдвигается проблема формирования и развития культуры мира. Эффективное решение данной проблемы требует определения путей, способов, форм, средств и методов формирования и развития культуры мира, стратегии и технологии этой социально-педагогической деятельности. Концепция культуры мира, развитая под эгидой ЮНЕСКО выдающимися деятелями образования, науки, искусства, исходит из того, что исключение войн из жизни общества или их предотвращение является главным приоритетом человечества.

Проблемам формирования культуры мира как одной из составляющей общей культуры человека посвящен целый ряд исследований в педагогике (Д. Б. Гудков, Е. В. Малькова, Л. Л. Супрунова, В. Г. Литвинович, А. В. Малиновский, А. В. Медведева) и в других направлениях ее изучения.

В педагогике культура мира в основном рассматривается с позиции гуманизма. Она предполагает знание особенностей родной и взаимодействующих с ней культур, совокупности основных общечеловеческих ценностей, норм бытия, определяет культуру отношений к другому человеку и самому себе и является основой конструктивного миротворческого взаимодействия между людьми.

Таким образом, можно выделить основные педагогические принципы формирования культуры мира в образовательном пространстве: *культуросообразность*. Культура – основа развития человека, сущность совершенства, стимулятор всей его жизни; *духовность*. Мир в душе человека определяется его духовностью: насколько нравственные ценности (совесть, ответственность, доброта, правдивость, милосердие, справедливость, стремление к самосовершенствованию и т.д.) являются нормами поведения человека; *гуманизм*. Это любовь к людям, окружающему миру, природе, стране, семье, самому себе, к Богу и т.д.; *поликультурность*. Это принятие многозначности, многоцветия культуры разных народов, эпох и цивилизаций.

Поэтому на данный момент под *культурой мира* понимается совокупность этических ценностей и норм, традиций и обычаев, поведения и образа жизни, в которых находят выражение уважение жизни, человеческой личности, ее достоинства и права; отказ от насилия и его недопущение; признание равенства права каждого на свободу слова, мнений и информации; приверженность принципам свободы, справедливости, солидарности, понимания и принятия различий между людьми в культуре, правах и обычаях, в убеждениях и верованиях, взаимопонимания как между народами, так и между этническими, религиозными и иными группами.

**М. Гончарова**

## ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

В настоящее время тема агрессии актуальна, так как мы сталкиваемся с ней каждый день на улице, в университете, в школе. Беспокойным симптомом является рост количества несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющем в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). В крайних формах стали проявляться бесчеловечность, бессердечие, жестокость и агрессивность.

*Девиантное поведение подростков* – это действия, не соответствующие сложившимся в данном обществе правовым и нравственным нормам, вследствие деформации психического, физического и социального здоровья подростков.

Агрессивность в личностных характеристиках школьников формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Социально-психологический аспект этой проблемы заложен в отношении к ценностям, смыслу жизни и желании проявить себя свободным, самостоятельным, независимым. Кроме того, агрессия у подростка может быть обусловлена потребностью защитить себя или удовлетворить свои потребности в ситуации, в которой ученик не видит другого выхода, помимо драки.

Нет сомнения, что агрессивное поведение подростков отрицательно влияет на отношения в школьном коллективе. Агрессивное поведение как следствие фрустрации может быть направленно не только на внутригрупповые, но и на межгрупповые отношения подростков. В таких случаях объектами агрессии становятся подростки, учителя и просто посторонние люди, принадлежащие к другим социальным группам, другой национальности и вероисповедания.

После проведения опроса Басса-Дарки, где принимали участие подростки 7-А и 7-Б классов, нам удалось выяснить, что у 4 из 8 учащихся, которые наиболее активно проявляют свою социальную позицию, агрессивность (*агрессия* – активные внешние реакции агрессии по отношению к конкретным лицам) и враждебность (общая негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим) немного превышают норму (средний показатель превышения 30 из 25 – агрессивность и 13 из 9 – враждебность), в то время как у остальных детей средний показатель агрессивности 39 из 25 и враждебности 17 из 9.

Следовательно, одним из важных направлений профилактической работы является подготовка специалистов, по диагностике и оценке возможности появления отклонений в поведении обучающихся, разработке мер по профилактике и коррекции их поведения.

**Р. Грищенко**

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ *ЛЮБОВЬ*

Понятие *любовь* всегда находилось в центре человеческих мыслей, чувств и поступков. В нем отражаются социальные, этические, эстетические и биологические аспекты жизни человека. Вопрос о смысле и теоретическом статусе данного понятия в современной педагогике представляется сложным, но очень интересным.

В педагогических трудах идея любви описывается преимущественно косвенно, в контексте других понятий. Безусловно, ее можно найти в трудах Я. Корчака, Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, Ю. П. Азарова, Д. А. Белухина, К. А. Сечиной, О. А. Белянова, О. А. Казанского.

Актуальность данной темы обусловлена идеологией современной педагогики, ориентированной на развитие личности детей и личностно-профессиональных качеств учителя, на гуманизм, который немыслим без любви. Не стоит забывать и о социокультурном аспекте. В настоящее время дети часто вовлекаются в криминальную среду, что свидетельствует о наличии дефицита любви. Также особо острой является проблема отрицания значимости понятия *любовь к детям* как педагогической ценности, что приводит к потере студентами педагогических вузов способности и потребности к осуществлению педагогической деятельности.

Любовь педагога к детям имеет множественные проявления. Это доброта, забота, уважение, готовность к самоотдаче, потребность в познании ребенка, умение быть и оставаться на одной волне с ним, содействовать развитию его личности. Любовь к детям – это объединяющее начало в педагогическом процессе, позволяющее исключить насилие над личностью в педагогической среде и порождающее ответную любовь в ребенке. Отрицание педагогом ценности и значимости любви приводит к изменению его педагогической позиции с гуманистической на авторитарную, что противоречит современным требованиям к образованию. Любовь к детям является важным профессиональным качеством личности педагога и формируется в процессе осознания студентами педагогических вузов сущности педагогической профессии, роли педагога в воспитании, обучении и жизни детей в ходе изучения философии и дисциплин педагогической направленности. Педагогическая практика позволяет будущим педагогам эмоционально пережить проявления любви к детям и окончательно принять ее как педагогическую ценность. Принятие педагогом любви к детям является одним из основных критериев его гуманистической деятельности.

Таким образом, понятие *любовь* может рассматриваться как нравственно-эстетическое чувство, главное нравственное чувство педагогической этики, профессионально важное качество педагога и как педагогическая ценность.

**А. Гутовская**

## ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В настоящее время происходит постоянный процесс обновления политической, экономической, общественной сфер, где внимание государства направлено на поддержание правовой культуры. Одним из условий построения правового государства является правовое воспитание подрастающего поколения. Наиболее ответственным и сложным в правовом воспитании является период 15–17 лет (учащиеся старших классов), потому что именно в этом возрасте формируется самосознание. Правовое воспитание представляет собой сложный и длительный процесс, который затрагивает проблему социализации личности.

В психолого-педагогической науке правовое воспитание рассматривалось в трудах Г. П. Давыдова, Д. З. Касьяненко, Г. Н. Маркова, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др. Нравственным аспектам правового воспитания посвящены работы А. Ю. Ефремова, В. И. Лозова, И. Ф. Прокопенко, которые рассматривали правовое воспитание как элемент экономического воспитания, а И. Ф. Харламов – как составляющую нравственного воспитания.

*Правовое воспитание* – это процесс по усвоению знаний, необходимых для вхождения в правовые общественные отношения, для активной и успешной жизнедеятельности в правовом демократическом государстве. Результатом эффективного правового воспитания является *правовая воспитанность* – комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у нее правовых знаний, убеждений и сознательным выбором правомерных норм поведения.

Можно выделить основные компоненты правовой культуры, которые выделяют ученые в своих работах: **когнитивный** (понимание и умение ориентироваться в сущности требований закона, умение использовать полученные знания в жизни); **эмоционально-ценностный** (отношение старшеклассников к правовым ценностям; является связующим звеном между сознанием и поведением человека); **поведенческий** (умение адекватно применять и отстаивать свои законные права и интересы, а также интересы других лиц и общества в целом; выработка привычки к соблюдению правовых норм).

Таким образом, правовое воспитание представляет собой целостный педагогический процесс, основанный на специально организованной, систематической, взаимосвязанной деятельности субъектов воспитания по трансляции правовой культуры, правового опыта с целью формирования у них правовой компетентности.

**Д. Кирбай**

## ПУТИ ПРИОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К МИЛОСЕРДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последнее время актуальной является задача повышения интереса к национальным культурным ценностям. Анализ современной ситуации в обществе, прошлого опыта позволяет сделать вывод, что в основу воспитания молодого поколения должны быть положены прогрессивные гуманистические идеи. Теоретической основой и источниками исследования явились фундаментальные положения гуманистической педагогики и психологии (Ш. А. Амонашвили, М. М. Бахтин, К. Н. Вентцель, Л. С. Выготский, Я. Корчак, А. Маслоу, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский, и др).

Милосердническая деятельность оказывает положительное влияние на подростка, так как расширяет воспитательное пространство для развития субъект–субъектных подростковых отношений, способствует включению подростков в активное взаимодействие с референтными сверстниками через совместное участие в милосерднических делах.

Высокую эффективность в формировании милосердия показывают методы, когда ребят знакомят с историей развития милосердия и благотворительности, чтобы школьники узнали, как практически можно помочь людям. Рассказывают про детей-сирот, детей-инвалидов. Большое значение придается знакомству с биографиями людей, жизни которых являются эталоном подвижничества, активного, деятельного милосердия. Например, белорусская просветительница Ефросиния Полоцкая. Ее жизнь – пример подвижничества, служения людям. Ефросиния Полоцкая стремилась, чтобы люди не враждовали между собой, жили в согласии. Она учила христианской мудрости, любви к Богу, к людям.

Также проводится работа по изучению традиций, обрядов, фольклора белорусского народа. При этом обращается внимание детей на милосердную направленность этого пласта народной культуры. Осуществляются театрализованные постановки, все они направлены на прославление человека труда, матери-земли как кормилицы. Все это объясняется детям, подчеркивается, что народ белорусский издавна славился миролюбием, способностью к сочувствию, состраданию.

В современном мире особую значимость приобретает волонтерская деятельность – добровольное, безвозмездное оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации; позитивное отношение к ребенку, поощрение детей в их стремлении в делах милосердия; положительное влияние школы на включение подростков в милосердническую деятельность.

Таким образом, несмотря на все опасности, которые окружают детей, наша задача помочь воспитать подрастающее поколение и создать в них духовную основу, базирующуюся на вере, любви, доброте и милосердии.



**А. Клышейко**

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В настоящее время, когда весь мир претерпевает глобальные изменения, современное поколение обрело безграничные возможности для общения, приобретения новых знаний и участия в жизни общества. Однако этот новый прогресс несет в себе и новые риски, разрушающие традиционные смыслы и ценности. Наиболее уязвимы в этой ситуации являются подростки, так как именно им в период интенсивного формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций приходится столкнуться с популяризацией идей культуры потребления, проявлением насилия и безнравственности. Перед нами встает вопрос: как мы можем помочь ребенку развить духовные ценности в современных условиях?

Проблема духовно-нравственного воспитания рассматривается в трудах Ш. А. Амонашвили, К. Д. Ушинского, Т. П. Петраковой и др. По нашему мнению, наиболее ярко и полно раскрыл роль воспитания внутренней культуры личности К. Д. Ушинский: «Мы еще убеждены в том, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...». В данной работе мы предприняли попытку совместить как нравственное, так и умственное развитие учащихся на уроке английского языка, посвященном нравственным качествам, с учащимися 8 класса на базе гимназии № 50 г. Минска. Материалом для работы нами была выбрана статья Пола Ричарда Кьюна «Моральные качества учеников: необходимая часть школьной программы». Обращает внимание на себя тот факт, как открыто в ходе обсуждений дети сами показывали свою обеспокоенность духовно-моральной регрессией человечества. В домашнем задании учащиеся выбрали одну из 7 ценностей, которую они реализовали после нашего занятия в реальной жизни, и рассказали об этом, используя активную лексику. В основном дети делились, как кормили бездомных животных, в подробностях описывали целый вечер, посвященный помощи родителям, кто-то помог женщине со сломанной ногой, а кто-то решил простить своего друга. К сожалению, были и ученики, которые отнеслись к этому заданию скептически: они рассказали выдуманные истории или выбрали легкий путь – покормили своих домашних питомцев.

На наш взгляд, именно такой подход к реализации потенциала учебных предметов для духовно-нравственного воспитания подростков способствует постепенному осмыслению и применению выбираемых ценностных установок. «В нашей душе может быть великий огонь. Но никто может так и не прийти погреться у него, потому что проходящие видят только струйку дыма» (В. Ван Гог). Наша задача сделать так, чтобы в итоге такой работы каждый ребенок смог разжечь этот великий огонь в своей душе и показать его всему земному шару.

## НЕНАСИЛИЕ КАК ПРИНЦИП ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном мире новое поколение родителей все чаще обращает внимание на внутренний мир ребенка, пытается понять детей и не навредить им. Проблема физического и психологического насилия при воспитании существовала всегда, однако именно благодаря современным тенденциям, направленным на изучение психологии воспитания детей, интерес к данной проблеме стал наиболее насущным на сегодняшний день для многих родителей. Желание быть ответственным и осознанным родителем превалирует в сознании современного человека, что, безусловно, не может не радовать.

«Конвенция о правах ребенка» была принята в 1989 г., поэтому человечество не так давно осознало, что дети – отдельные самостоятельные личности. Социуму требуется время, чтобы осознать, что психологические процессы внутри ребенка запускаются с этапа его рождения.

Согласно современному педагогическому словарю, *педагогика ненасилия* – это «педагогика, утверждающая принцип ненасилия в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Ненасилие – идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание ценности человека и его жизни, отрицание принуждения как способа решения политических, нравственных, экономических, межличностных проблем и конфликтов».

Признанным сторонниками педагогики ненасилия, которые разделяли взгляды, направленные на многоаспектную гуманизацию системы воспитания и образования, являются такие классики мировой педагогики, как Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Ф. Гербарт, Дж. Дьюи, Ф. А. В. Дистервег и другие.

Стоит отметить, что среди типов психологического насилия выделяют явное и скрытое. Явное психологическое насилие – это открытые угрозы, крики, вспышки гнева. Намного труднее дается работа с ребенком, подвергшимся скрытому психологическому насилию. Оно, в отличие от явного, зачастую несет долговременный характер и прячется под маской заботы, воспитания, обучения. Оно формируется на вертикали отношений, когда у родителя есть власть, а ребенок беспомощен и привязан к значимому взрослому и поэтому вынужден многое терпеть.

Парадигма ненасилия имеет опору на положительную эмоцию и выражается в позиции ненасилия, которая выступает основой для осуществления ненасильственного взаимодействия и общественно одобряемого поведения человека в целом. Таким образом, очень важно сформировать позицию ненасилия, которая проявляется в умении не раздражаться и не обижаться; в эмоциональной устойчивости; в уверенности в себе; в позитивной открытости; в терпимости к чужому мнению, другим людям; в наличии умений конструктивной критики и др.

**И. Лобович**

## ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Тема воспитания ответственного и безопасного поведения тесно связана с гуманизацией образования и отражает личностно-ориентированный подход к воспитанию. Понятия ответственного и безопасного поведения тесно связаны между собой. Нарушения правил безопасности в школе, дома и на улице – признаки безответственного поведения, когда ребенок не осознает последствий своих действий для себя или людей вокруг.

Ответственность у человека формируется в дошкольные и младшие школьные годы. Период младшей школы особенно важен для педагогического процесса из-за скорости усвоения поведенческих моделей. Уровень развития ответственности у человека напрямую связан с отношением к нему окружающих, доверием и уважением. Это указывает на необходимость собственным примером и без насильственных методов помогать ребенку в достижении желаемых целей. В то же время уровень ответственности у ребенка проявляется в тех же самых качествах по отношению к окружающим. Поэтому основная задача школы и родителей – воспитать в ребенке чувство ответственности. В младшей школе начинается становление такого качества личности, как ответственность, поэтому именно в этом периоде мы будем рассматривать пути его формирования.

Для того, чтобы повысить уровень ответственности среди младших школьников, нужно использовать методы, подходящие именно для этого возраста. Одним из таких методов является игра – имитация реальных ситуаций, когда ребята могут увидеть свое и чужое поведение с разных сторон, примерить на себя различные социальные роли. Однако педагогу следует помнить, что нужно не просто передавать детям определенные модели поведения в рассматриваемых ситуациях, но формировать у них устойчивые нравственные установки.

Для того чтобы формировать навыки ответственного поведения в классе, можно использовать различные приемы, такие как воспитание ответственности с акцентом на принятие ответственности на себя, либо при помощи постановки целей и задач. В первом случае деятельность педагога направлена на то, чтобы школьники научились брать ответственность за свои поступки, их результаты на себя и не играли в «игру обвинений», а во втором – помочь ребятам самостоятельно определить свои цели и задачи, а также учиться оценивать свои сильные и слабые стороны, работать над укреплением последних. При условии планомерной, систематической работы и эмоциональной вовлеченности учащихся данные приемы могут значительно повысить уровень ответственности и сознательности младших школьников, однако данная позиция еще подлежит проверке дальнейшими исследованиями.

## **В. Пищик**

### **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Под *поликультурным воспитанием* мы понимаем ознакомление учащихся с культурными традициями, обычаями других наций и народностей, а также подготовку школьников к жизни в полиэтническом социуме.

Мы живем в мире, где существует множество национальностей, религий, рас со своей собственной культурой и традициями, мировоззрением и ценностями. Поэтому так важно быть толерантными и уважать других, даже если они отличаются от нас.

Мы провели диагностику, чтобы определить общий уровень толерантности учащихся. Был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).

В опросе участвовали 25 учащихся 10 классов средней школы № 7 г. Речицы. Диагностика показала, что высокий уровень толерантности имеют 4 (16 %) учащихся, средний – 19 (76 %), низкий – 2 (8 %).

Из этого можно сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по поликультурному воспитанию старшекласников.

Большим воспитательным потенциалом обладают уроки иностранного языка. Изучая иностранный язык, старшекласник знакомится с иной культурой, которую познает и в дальнейшем сравнивает со своей, что помогает лучше понять собственную.

Главной целью поликультурного воспитания на уроках иностранного языка является формирование поликультурной личности учащихся. Достижению этой цели способствует освоение подрастающим поколением образцов и ценностей другой культуры. Изучение иностранного языка является почвой, которая в последующем несомненно поможет учащимся приспособиться к полиэтническому социуму, взаимодействовать с людьми, относящимся к другим культурам, принять их видение мира. Обучение иностранному языку знакомит обучающихся с культурой, содействует развитию лингвистических возможностей старшекласников, повышает их эрудицию.

На уроках иностранного языка старшекласники знакомятся с такими темами, как «Англоязычные страны», «Традиции и обычаи англоязычных стран», «Выдающиеся американские и британские художники, музыканты, писатели», «Политические системы Беларуси и Британии», «Праздники в Беларуси и англоговорящих странах».

Во внеурочной деятельности наиболее эффективными формами мы считаем фестивали, например, «Фестиваль национальной культуры», классные часы, например, «Прощение или месть», викторины «Мы разные», «Знаешь ли ты традиции других народов мира» и др.

## Д. Спорик

### ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕСКОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из актуальных проблем современного общества является проблема конструктивного сотрудничества и взаимодействия. Современные дети сталкиваются с проблемой межличностных взаимоотношений на протяжении всей своей школьной жизни.

Типология и проявление конфликтности в младшем школьном возрасте были предметом изучения К. Бютнер, А. И. Захарова, А. А. Рояк и других. Особенности разрешения детьми конфликтов выявлялись в исследованиях Л. Н. Абрамовой, Б. П. Жизневского, Я. Л. Коломинского, А. Г. Рузской и др.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого «снизу-вверх». Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В силу своих возрастных особенностей и ограниченности личного опыта младшие школьники испытывают трудности в конструктивном разрешении межличностных конфликтов, которые, в свою очередь, могут появляться вследствие обид и разногласий интересов, оскорблений, или же половых особенностей.

Разногласия между детьми – обычное явление, в том числе и в школьной жизни. Если же говорить о возможных конфликтах, возникающих в данном возрасте, то среди них часто встречаются такие, как борьба за авторитет, первые взаимные симпатии, соперничества, насмешки и оскорбления за низкие и высокие оценки. В этот момент педагогу, не являющемуся конфликтующей стороной, важно вовремя начать решать конфликт, точнее, привести учеников к его решению, так как на профилактику межличностных конфликтов младших школьников зачастую большое влияние оказывает и личность самого учителя.

Целью профилактики межличностных конфликтов является создание условий взаимодействия младших школьников, которые уменьшили бы вероятность появления или отрицательного развития противоречий между ними. Программа формирования навыков бесконфликтного поведения представляет собой в содержательном и методическом плане последовательную цепочку. Это очень живой, подвижный процесс, тесно связанный с остальными аспектами школьной жизни и существенно влияющий на все, что происходит в стенах школы.

Таким образом, бесконфликтное поведение учащихся младших классов нужно формировать с помощью поиска путей предотвращения конфликтов в классе. В первую очередь это должен делать педагог, вовремя замечая проблему и помогая школьникам ее решить, параллельно развивая у них самостоятельность в дальнейшем решении подобных конфликтов.

## А. Старовойт

### РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ПО ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

*Самоопределение* – это процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. *Личностное самоопределение* – это определение себя относительно выработанных в обществе критериев становления личности и дальнейшая личностная реализация себя на основе этих критериев. Самоопределение личности – это совокупность переживаний, намерений, объективных действий в современном обществе. Личность реализуется через жизненное, личностное, профессиональное, целостное самоопределение.

Мы провели диагностику в средней школе №81, а также в гимназии №75 г. Минска, которая показала, что сегодня старшеклассники не готовы к личностно-профессиональному самоопределению. Исходя из полученных в ходе тестирования результатов, мы можем заключить, что более 50 % старшеклассников являются в высокой степени конфликтными личностями, не умеющими принимать критику в свой адрес, но критикующими других. В общении старшеклассников преобладает тип «Ребенок», из чего следует, что большинству учащихся трудно брать под контроль свои эмоции. Многие старшеклассники не до конца понимают свой характер, способности, чувства и эмоции, что мы доказали, опросив их до тестирования и сверив результаты. Из 25 учащихся 11 считают себя лидерами, однако в действительности лидерскими качествами в средней или высокой степени обладают 22 учащихся. По итогам тестирования состояния духа старшеклассников и опроса до тестирования, 17 учащихся не понимают самих себя и свой характер (не сошлись результаты тестирования и опроса). 20 % учащихся оказались не готовы к обучению в ВУЗе. Среди мотивов к обучению у старшеклассников преобладают мотивы собственного благополучия и мотивы престижности. Поэтому из всего вышеперечисленного можно заключить, что более 50 % учащихся старших классов не готовы к личностному и профессиональному самоопределению.

Учащиеся гимназии оказались более сдержанными. Только 4 из них показали себя как конфликтные личности, 15 – как конфликтующие только в безвыходной ситуации и 6 – как неконфликтные личности. Результаты второго анкетирования в гимназии оказались схожи с результатами средней школы – из 25 человек у 15 преобладает «Ребенок» и у 10 – «Взрослый». В гимназии №75 на предварительном опросе лидерами себя назвали 10 учащихся. Из результатов анкетирования мы выявили лидерские качества у 20 человек, 5 старшеклассников не имели их. Согласно результатам, гораздо больший процент будущих выпускников гимназии (65 %) готов к обучению в ВУЗах. Мотивы к обучению у обеих групп опрошенных также практически совпадают, однако в гимназии у большего количества учащихся преобладают мотивы самосовершенствования и самоопределения.

**Е. Федоренкова**

## ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В последнее время проблема толерантности стала широко освещаться в средствах массовой информации, на государственном и международном уровне. Это связано с учащающимися случаями нетерпимости по отношению к инакомыслящим людям со стороны враждебно настроенных оппонентов. Подобная тенденция связана с уменьшением уровня терпимости к людям, жесткостью в отношениях, неумением тактично и грамотно излагать свою позицию, не задевая значимые аспекты жизни других людей. Именно поэтому проблема формирования толерантности в современном обществе особенно актуальна. Наибольший акцент следует сделать на подростковом возрасте, так как именно в этот период жизни процессы личностного формирования и адаптации в социуме протекают наиболее активно, в этот период человек обретает пути и способы грамотной адаптации во взрослом мире.

Школа как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Эти возможности могут быть реализованы как в процессе учебной, так и во вне учебной деятельности. Для успешного формирования толерантных качеств в школе необходимо выстраивать целостную систему взаимоотношений и мероприятий, включенную в основной образовательный процесс, жизнь классного коллектива и во внеурочную деятельность учащихся.

Поэтому в процессе воспитания толерантности педагоги могут использовать различные формы и методы работы. В последнее время широкое распространение получило использование технологии интерактивного обучения, а именно использование *обучающих тренингов*. В процессе тренинга предполагается формирование и закрепление тех навыков и умений, которые соответствуют эффективному позитивному взаимодействию между людьми. Эффективными и увлекательными формами работы с подростками являются *игровые* (познавательные, соревновательные, конкурсные игры), которые направлены на развитие сплоченности, чувства толерантности. Немаловажную роль в формировании толерантных отношений может играть *жизнь классного коллектива*, организованная в русле толерантности. Одной из наиболее эффективных, познавательных, развивающих и доступных для реализации детьми подросткового возраста является *проектная деятельность*, которая позволяет подросткам использовать возможности Интернета с созидательной стороны. Необходимо понимать, что формирование толерантности должно носить комплексный, системный характер и учитывать индивидуальные особенности подростков.

Таким образом, важно, чтобы из стен школы вышел человек не только с определенным багажом знаний, умений и навыков, но и человек самостоятельный, обладающий толерантностью как основой собственной жизненной позиции.

**Круглый стол**  
**«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:**  
**МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»**  
**(памяти профессора Е. А. Маслыко)**

**В. Давыдова**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ**  
**УЧАЩИХСЯ II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ**

В независимости от ступени образования учитель всегда должен учитывать психологические особенности своих учеников. В данном случае речь идет о II ступени общего среднего образования (5–9 классы), которая подразумевает период перехода из детства в юность и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. Н. К. Крупская, характеризуя этот возраст, говорила, что подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Такой период считается трудным как для самого подростка, так и для окружающих его людей.

Одним из самых сложных аспектов языка является именно грамматика. Б. В. Беляев утверждал, что в обучении грамматике в школах долгое время господствовала крайне нежелательная система. Преподаватели в основном стремились к тому, чтобы учащиеся прочно запоминали грамматические правила, т.е. заучивали. Уроки носили исключительно теоретический характер, а учащиеся не стремились заучивать правила и запоминать многочисленные исключения. Таким образом, для того чтобы сделать этот процесс интересным и запоминающимся для учащихся, используются специальные средства и приемы в целях прочного и комфортного усвоения грамматического материала.

Современные подростки зависимы от новых изобретений XXI в.: продвинутые телефоны, компьютеры с различными возможностями и т.д.. Однако наряду с этим современные технологии позволяют учитывать интересы учащихся. Например, в настоящий момент *Brawl Stars* – очень популярная игра среди подростков. Это мобильная игра, в которой вы играете за выбранного бойца и участвуете в различных событиях. Урок английского языка можно превратить в своего рода игру с персонажами и заданиями, чтобы достигнуть общей цели – совершенствования грамматических навыков. Для того чтобы знакомство с правилами и исключениями было нескучным, можно использовать озвучку персонажей. Учащиеся будут подражать своим героям, и тем легче ими будет усваиваться грамматический материал. В то же время подростки склонны к выполнению на уроках самостоятельных и творческих заданий практической направленности. Они с готовностью откликаются на подобные предложения учителя.



Таким образом, при обучении иноязычной грамматике необходимо принимать во внимание и психологический компонент. Он включает в себя учёт интересов учащихся, создание у них мотивации к овладению материалом, развитие творческих способностей для совершенствования грамматических навыков.

**А. Дергачева**

## ВИЗУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА

В современной образовательной парадигме становится актуальным изучение лингводидактического потенциала образного компонента поликодового текста, что обусловлено поиском инновационных средств обучения учащихся иноязычной грамматике. *Поликодовые тексты* представляют собой гетерогенные семиотические структуры, которые основаны на взаимодействии вербальных и невербальных компонентов различной природы и характеризуются связностью, цельностью, завершенностью (В. А. Сенцова, 2017). Учитывая значимую роль образных компонентов в овладении иностранным языком и иноязычной грамматикой, можно отметить потенциал визуальной метафоры как составляющей невербального компонента поликодового текста в качестве опоры для понимания учащимися значения и функции изучаемого грамматического явления в контексте.

Обучение грамматике иностранного языка на основе поликодовых текстов с использованием визуальной метафоры предусматривает обращение к концептуальному уровню сознания индивида и предполагает когнитивную обработку и интерпретацию учащимися образных стимулов, сопоставление перцептивных образов на уровне глубинных когнитивных структур человеческого разума, что ведет к формированию грамматического концепта. Визуальная метафора обладает высоким лингводидактическим потенциалом, поскольку представляет собой когнитивные образы, которые раскрывают концептуальное значение грамматического явления имплицитно. Демонстрация значения грамматического явления с помощью визуальной метафоры реализует репрезентативную, символическую и ассоциативную функции поликодового текста и позволяет визуализировать значение грамматического явления, вызвать у обучающихся индивидуальные ассоциации, обусловленные их грамматическими навыками и стилем мышления.

Высокий дидактический потенциал метафоры связан с ее наглядностью и многоплановостью. С целью декодирования визуальной метафоры у учащихся задействованы оба полушария головного мозга, происходит синтез рационального и образного мышления, абстрактные грамматические концепты становятся наглядными. Метафора оказывает и эмоциональное воздействие на реципиента, способствует созданию индивидуального образа грамматического концепта. Многоплановость визуальной метафоры выражается во взаимодействии различных обозначаемых предметов и конкретных

образов с абстрактными грамматическими правилами, что способствует активизации когнитивных процессов учащихся, развивает мышление и обеспечивает формирование грамматических концептов у обучающихся в процессе метафоризации. Следовательно, обеспечивается прочное запоминание учащимися грамматических явлений, представленных посредством визуальной метафоры.

**Э. Дымко**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

Под *взаимосвязанным обучением чтению и говорению* понимается процесс, направленный на одновременное развитие 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.

Рассмотрим психологические основы опоры на текст при говорении.

1. Текст выступает в качестве мотивации для устного высказывания, а также служит основой для создания проблемных ситуаций. Данные ситуации служат стимулом для речемыслительной деятельности.

2. Текст представляет собой важное средство для развития речи, опирающейся на ситуацию или контекст.

Предмет говорения – мысль, а продукт – высказывание. Мысль возникает и в результате собственной мыслительной деятельности, и в воспроизведении услышанного, прочитанного. Таким образом, предмет говорения на основе текста – своя мысль, основанная на прочитанной и переработанной информации. В процессе переработки, кроме усвоения информации из текста, добавляется свое суждение о ней.

Выделяются три уровня порождения высказывания:

М о т и в а ц и о н н о - п о б у д и т е л ь н ы й уровень говорения на основе прочитанного текста характеризуется наличием мотива, потребности чтения и извлечения информации, а также формированием замысла будущего устного высказывания.

Н а ф о р м и р у ю щ е м уровне происходит подготовка к говорению – сжатие текста, интерпретация, формирование своего мнения с опорой на текст. Отбираются факты, которые будут интерпретированы; перерабатывается содержание и составляется композиция текста, которая будет наиболее удобной для его устной передачи. Во время чтения с целью пересказа информации мышление и память активизируются, следовательно, необходимые факты лучше запоминаются.

Н а р е а л и з у ю щ е м уровне происходит оформление мысли, возникшей на основе прочитанного.

Взаимодействие идет и по линии овладения аспектами языка, а именно овладение лексикой и грамматикой в процессе чтения обеспечивает развитие более свободной речи. Здесь наблюдается положительный перенос – формирование навыка в одном виде речевой деятельности обеспечивает его функционирование в другом. Это объясняется прежде всего общностью механизмов речевой деятельности. Однако следует учитывать разницу в рецептивном и продуктивном владении: в первом случае это узнавание, во втором – воспроизведение.

**А. Ермоленко**

### КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТРАТЕГИЯМ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Восприятие и понимание речи на слух является одним из важнейших видов речевой деятельности, без овладения которым невозможно полноценно участвовать в межкультурном общении. Для лучшего понимания содержания иноязычной речи учителю следует обучать учащихся стратегиям аудирования. *Стратегии* помогают обучающимся компенсировать трудности, которые они испытывают при понимании услышанного; их можно определить как эффективные способы активного управления слушателем процессом аудирования.

На основе проведенного нами анкетного опроса среди учащихся 5–6 классов была выделена совокупность стратегий, которые могут способствовать улучшению понимания воспринимаемой на слух иноязычной речи, и разработан комплекс заданий для каждого из этапов работы с аудиотекстом.

На предтекстовом этапе происходит формирование мотивации учащихся к получению новой информации, введение в тематику аудиотекста. Здесь могут использоваться задания, направленные на развитие таких стратегий, как: соотнесение новой информации с уже имеющимися фоновыми знаниями; прогнозирование (в том числе на основе графических организаторов); языковая догадка и др.

На текстовом этапе осуществляется непосредственное взаимодействие учащихся с аудиотекстом. В процессе слушания учащимся рекомендуется обращать внимание на интонацию говорящего, определять наиболее важную информацию. Задания на развитие стратегий аудирования могут включать: мысленное представление событий, описываемых в тексте; выделение значимой информации (ключевых фактов / фраз / слов); игнорирование незнакомых языковых средств, которые не влияют на понимание; ведение кратких записей и др. Учащиеся также должны осознавать возможности стратегии обращения за помощью к собеседнику (просьба повторить сказанное, говорить чуть медленнее и т.п.). Благодаря этому обучающиеся могут выделять наиболее важную информацию и делать какие-либо пометки.

В процессе контроля понимания целесообразно использовать стратегии структурирования информации: графическое представление содержания с помощью таблицы, схемы; заполнение ментальной карты; составление плана и др.

На послетекстовом этапе происходит переосмысление информации и дальнейшее ее использование. Целесообразно на данном этапе применять стратегию взаимообогащения знаниями в процессе работы учащихся в парах/группах. Учащиеся могут задавать друг другу вопросы с целью уточнения каких-либо фактов из аудиотекста. Таким образом, во время обсуждения они могут обмениваться знаниями и восполнить свои пробелы.

**А. Заострожных, А. Раевская**

### МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Под термином *межкультурная коммуникация* (МК) подразумевается взаимодействие представителей разных культур и обмен информацией между ними. По причине межкультурных различий усложняется устный иноязычный речевой контакт, целью и результатом которого является достижение адекватного взаимопонимания между речевыми партнерами. Осознание национально-культурного своеобразия своей и иной культур представляет определенную сложность в подготовке к МК. Следовательно, упражнения, ориентированные на осознание культурных ценностей, можно отнести к упражнениям культуроведческого характера.

С нашей точки зрения, наиболее эффективной является работа с аутентичными текстами, включающая в себя следующие этапы:

- предтекстовый (ознакомительный) этап, предусматривающий ознакомление с темой;
- текстовый (репродуктивный) этап, предполагающий использование различных приемов извлечения межкультурной информации;
- послетекстовый (исследовательский) этап, ориентированный на выяснение деталей прочитанного для определения глубины понимания;
- творческий (рефлексивно-оценочный) этап, направленный на развитие творческого мышления, обучение поиску, извлечению и анализу межкультурной информации.

На предтекстовом этапе применяются коммуникативно-имитационно-тренировочные упражнения, направленные на развитие межкультурных коммуникативных умений и формирование тематического тезауруса. На текстовом этапе выполняются репродуктивно-трансформационно-познавательные упражнения, способствующие развитию познавательной активности с целью обнаружения и анализа тематической лексики межкуль-

турного характера. На послетекстовом этапе следует использовать познавательно-исследовательские (поисковые) упражнения, предполагающие выявление основных и дополнительных межкультурных элементов содержания текста. Для творческого этапа характерны творчески-интерактивные упражнения, способствующие пониманию культурного многообразия.

Так как процесс подготовки к МК тесно связан с восприятием и пониманием культуры изучаемого языка, перед преподавателями иностранных языков стоит задача научить учащихся понимать межкультурные различия и осознавать своеобразие иной культуры. Моделирование ситуаций устного иноязычного общения посредством вышеназванных упражнений помогает учащимся получить необходимые межкультурные знания и расширить свой кругозор.

## **М. Колос**

### **РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ РАЗНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

Вследствие стремительного развития информационного общества чтение укрепляется как основной источник знаний и информации. В условиях глобализации умения читать и понимать прочитанное с разной степенью полноты, точности и глубины, в зависимости от цели обращения к источнику, становятся важными практическими умениями, т.к. чтение на иностранном языке открывает доступ к большому количеству информации.

Результаты проведенного нами анкетного опроса учащихся старших классов позволяют констатировать, что обучающиеся довольно осознанно относятся к чтению на иностранном языке: 98 % всех опрошенных хотели бы читать на иностранном языке так же успешно, как на родном. Что касается развития умений разных видов чтения, по мнению учащихся, наиболее частыми способами работы с текстом на уроке иностранного языка являются ответы на вопросы из учебника (84 %), пересказ (55 %), задания на предвосхищение содержания текста (52 %), выделение наиболее важных фактов (48 %), просмотр текста с целью найти нужную информацию (36 %), заполнение таблиц (32 %). В то же время 21% респондентов отметили, что им часто предлагается прочитать текст и принять его содержание к сведению.

Согласно результатам исследования можно сделать вывод, что в современной практике обучения чтению коммуникативный подход применяется еще недостаточно широко. В 52 % случаев тексты изучаются одинаково; не варьируются установки на понимание основного содержания или детальное понимание, поиск нужных фактов или быструю оценку содержащейся в тексте информации, не всегда адекватно виду чтения используется перевод на родной язык.

Проведенный нами анализ учебного пособия по английскому языку для 10 класса показал, что в нем предусмотрено развитие умений разных видов

чтения. Наиболее широко представлены упражнения на развитие умений догадываться о значении слов по контексту, извлекать информацию с разной степенью детальности, давать оценочные суждения, связывать текст с фоновыми знаниями и др. Значительно меньше содержится заданий на развитие умений устанавливать хронологическую/логическую связь фактов, определять цель или точку зрения автора, пояснять иллюстрирующий материал. Практически не представлены задания, связанные с отделением фактов от мнений, с ориентировкой в композиционно-смысловой структуре текста и определением назначения текста.

Таким образом, комплексы упражнений необходимо дополнять заданиями, которые имеют проблемный характер, концентрируют внимание учащихся на смысловом анализе текста, понимании особенностей его структуры, замысла автора, что будет способствовать более успешному развитию умений разных видов чтения.

## **А. Криштапова**

### **ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПОЛИЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ**

Развитие умений полилогического общения (ПО) является важным направлением в работе учителя, так как с помощью данной формы общения можно моделировать различные ситуации, что способствует формированию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции. Под *полилогом* следует понимать разговор многих участников, в котором роль говорящего переходит от одного лица к другому; он характеризуется ситуативностью, быстрой и непосредственной связью высказываний с ситуацией общения, обилием эмоциональных реакций. Основной целью полилога является речевое взаимодействие более двух говорящих в ходе беседы, обсуждающих общую тему или проблему.

Во время ПО происходит обмен информацией, учащиеся развивают свои умения говорения, улучшают произношение и увеличивают лексический запас. Эффективность полилога определяется его соответствием заявленной цели и полнотой осуществления в нем функций общения: обмен информацией, взаимная регуляция речевого поведения, обмен эмоциями, готовность понять друг друга на смысловом и эмоциональном уровнях.

В процессе обучения иноязычному ПО необходимо развивать у учащихся следующие *умения*: проявлять инициативность во взаимодействии с собеседниками, выявлять сходные / противоположные позиции, отстаивать свою точку зрения, слушать и давать оценку высказыванию собеседника, принимать общее итоговое решение, соблюдать речевой этикет и др.

Оптимизировать обучение иноязычному ПО можно за счет применения *технологии творческих мастерских*. Использование на уроках иностранного языка данной технологии содействует личностному саморазвитию обучаю-

щихся, развитию креативности и культуры речи, социальной ответственности и т.д.

Практически каждый из этапов творческой мастерской дает возможность развивать у учащихся умения ПО. Так, на этапе индукции развиваются умения проявлять инициативность в речевом взаимодействии, уточнять информацию. Этап индивидуальной работы предполагает оценку ситуации и индивидуальное выполнение задания по созданию продукта в виде таблицы или идеи. В ходе совместной работы в парах по созданию общего варианта выполнения проблемного задания у учащихся развиваются умения соблюдать речевой этикет, четко формулировать свою позицию. На этапе социализации важно развивать умения обмениваться мнениями, вежливо прерывать собеседника, приводить аргументы и др. Этап самокоррекции дает возможность развивать у учащихся умения слушать и оценивать высказывание собеседника, вносить изменения в созданный продукт. На этапе рефлексии учащиеся учатся обобщать сказанное, формулировать выводы, принимать общее итоговое решение.

## К. Курц

### ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛУХОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Слуховая наглядность* представляет собой «специально организованное предъявление учащимся языкового и речевого материала, предметов и явлений окружающего мира» (Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий, с. 152), культурологических особенностей речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка в виде аудиовизуальных материалов. К аудиовизуальным материалам относят: 1) слуховые средства, т.е. все виды аудиоупражнений, аудиотексты, аудиоподкасты и песенный материал; 2) зрительно-слуховые средства, т.е. видеоподкасты, видеофрагменты, фильмы, компьютерные средства-тренажеры со звуковым сопровождением и т.д.

Реализация целей и задач формирования иноязычных слухопроизводительных навыков обеспечивается соблюдением общих и частнометодических принципов использования слуховой наглядности. К общеметодическим принципам относятся: 1) принцип опережающего слушания; 2) многократного повторения; 3) расчленения потока речи и паузирования. Важная роль *принципа опережающего слушания* определяется большой значимостью внутренней речи в процессах формирования у дошкольников речевых умений, а также находится в полном соответствии с концепцией о поэтапном характере управляемой деятельности. Реализация *принципа многократного*

*повторения* материала способствует тому, что ребенок, прослушивая и повторяя песенный этюд, лучше понимает содержание и структуру материала, запоминает воспроизводимые единицы речи, непроизвольно усваивая модель употребления демонстрируемого языкового явления. *Принцип расчленения потока речи и паузирования* на начальном этапе формирования слухопроизносительных навыков позволяет учителю предъявлять, а ребенку воспроизводить аутентичные песенные этюды на иностранном языке.

К частнометодическим принципам использования слуховой наглядности относят: 1) опору на посильную песенную наглядность в формировании слухопроизносительных навыков; 2) учет особенностей артикуляторной базы дошкольников в изучаемом и контактирующем языках. *Принцип опоры на посильную песенную наглядность* предполагает использование песенного материала как средства формирования слухопроизносительных навыков. *Принцип учета особенностей артикуляторной базы* детей в изучаемом и контактирующем языках заключается в определении зон положительного переноса и интерференции и возможных трудностей на основе сопоставительного анализа фонем и ритмико-интонационных образцов изучаемого и родного языков.

## **К. Леончик**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема обучения устной монологической речи является одной из самых актуальных проблем в методике преподавания иностранному языку. В процессе обучения важно имитировать реальное общение, чтобы обучающиеся прибегали к тем же когнитивным процессам, что и в процессе коммуникации вне класса.

Создание таких условий обучения возможно при использовании коммуникативного подхода в целом и коммуникативных заданий в частности. Обобщая идеи, высказанные такими учеными, как Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова, О. А. Галанова и др., можно сказать, что цель обучения в этом случае – овладение языком как средством общения.

Коммуникативные задания – задания, обеспечивающие развитие речевых умений учащихся. С точки зрения коммуникативного подхода, такие задания должны быть преобладающими на уроке иностранного языка.

Коммуникативные задания имеют ряд характеристик, позволяющих в полной степени рассмотреть их необходимость.

1. Задания должны носить речевой характер. Перед учащимися стоит коммуникативная задача, решение которой и есть речь.



2. Приближенность к реальной ситуации. Чем больше задание походит на естественное общение, тем более оно эффективно.

3. В центре внимания – само задание. Цель не в правильности грамматических форм и конструкций. Цель – выполнить коммуникативную задачу, используя адекватные речевые средства для выражения своих мыслей.

4. В большинстве случаев не существует единственного правильного ответа, решения. В основе устного монологического высказывания – выражение собственной оценки и суждения.

5. Задания должны быть мотивированными. Мотив может быть осознаваем и не осознаваем в момент говорения. Так или иначе всегда существует определенная причина высказывания.

6. Задания должны апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления.

Таким образом, проанализировав коммуникативные задания, можно прийти к выводу, что их использование в обучении необходимо по целому ряду причин: мотивация обучающихся для выполнения таких заданий близка к мотивации реального общения, в них задействуются те же когнитивные процессы (сравнение, обобщение, анализ), приоритетной является реализация коммуникативного намерения.

**Т. Макриденко**

## АКТУАЛЬНОСТЬ BYOD-ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОГО УРОКА

В школьную жизнь все активнее входит использование мобильных технологий в процессе образования. В этой связи естественным для учителя является вовлечение учащихся в образовательный процесс с возможностью использования собственных электронных устройств. Решением возникшей ситуации является применение BYOD-технологии.

BYOD – терминологическая аббревиатура от английского «*bring your own device*». В рамках данной технологии компании или школы позволяют сотрудникам или учащимся использовать собственные электронные устройства для работы и обучения. Одним из аспектов технологии является изменение представления обучающихся о потенциале их устройств и предоставление возможности их использования в процессе обучения. BYOD разрешает две важные проблемы современного образования: как обеспечить каждого учащегося необходимым устройством и что делать с мобильными телефонами учащихся на занятиях. Целесообразно рассматривать использование BYOD-технологии в контексте коммуникативного урока, т.к. на сегодняшний день коммуникативный метод обучения является наиболее эффективным. Однако существует и негативная сторона использования данной технологии. Рассмотрим проблемные аспекты и пути их разрешения.

Аспект	Проблемные аспекты BYOD- технологии	Пути решения
Методический	Концентрация внимания	Контроль учителя
	Разнообразие материала	Планирование урока
Технический	Неосведомленность учителей	Обучение учителей функциональным возможностям устройств
	Отсутствие мобильного интернета на устройстве	Школьный Wi-Fi
	Снижение уровня заряда на нескольких устройствах	Изменение формата выполнения задания
	Наличие платных приложений	Использование бесплатных программ
Физиологический	Возможный вред для органов зрения	Планирование урока
Социальный	Отсутствие необходимого устройства у учащегося	Изменение формата выполнения задания

Таким образом, можно утверждать, что неразрешимых проблем в реализации данной технологии в образовательном процессе нет. Более того, возможность использования персональной техники повышает мотивацию учащихся активно участвовать в ходе урока и позволяет моделировать культурно-языковую среду.

**Е. Матюкевич**

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В старших классах средней школы учащиеся должны овладеть основными умениями аудирования, а также умениями диалогической и монологической речи. Для достижения данной цели может использоваться взаимосвязанное обучение данным видам речевой деятельности, т. к. согласно многочисленным исследованиям, развитие умений аудирования (рецептивного вида РД) положительно влияет и на развитие умений говорения (продуктивного вида РД).

Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, и вслед за ними И. В. Пономарева и И. А. Рябцевич определяют такие схожие механизмы аудирования и говорения, как:

- 1) механизм опережающего отражения;
- 2) механизм памяти;
- 3) механизм осмысления;

Механизм опережающего отражения (вероятностное прогнозирование в аудировании, упреждающий синтез в говорении) в аудировании проявляется в прогнозировании содержания аудиотекста на основе воспринятой информации. В говорении, чтобы построить устное высказывание, учащийся должен планировать его структуру и содержание, опираясь на собственные знания по теме и нормы речевого поведения. Механизм памяти используется для запоминания услышанной информации, а также главной мысли и деталей собственного высказывания. Механизм осмысления обеспечивает возможность ориентирования в ситуации общения, деления высказывания на смысловые куски и установления связи между ними.

Наличие единых психологических механизмов в аудировании и говорении является важной, но не единственной психологической предпосылкой взаимосвязанного обучения данным видам РД. К остальным предпосылкам относятся следующие:

- 1) наличие трехфазной структуры речевой деятельности как в аудировании, так и в говорении (мотивационно-побудительная, аналитико-синтетическая и исполнительная фазы);
- 2) наличие соотносимых умений аудирования и говорения и возможность их переноса.

Можно сделать вывод, что данные предпосылки становятся основанием для взаимосвязанного обучения аудированию и говорению в старших классах средней школы. Учитывать психологические основы необходимо для создания методики преподавания аудирования и говорения и обеспечения полного овладения учащимися данными видами речевой деятельности.

## **А. Мирошников**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ЦЕЛЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ**

Проблема обучения учащихся иноязычной лексике связана с необходимостью подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации, формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции, а грамотное владение лексическим материалом является важным условием для достижения взаимопонимания в процессе межкультурного взаимодействия. В связи с этим Е. И. Пассов выделяет три основные задачи в целях совершенствования лексических навыков (ЛН) учащихся: комбинирование лексических единиц (ЛЕ), трансформация ЛЕ и репродукция ЛЕ (Е. И. Пассов, 1989).

*Комбинирование ЛЕ* подразумевает формирование системы связей слов, то есть чем большим количеством связей «обрастает» слово, тем выше уровень ЛН. Для реализации данной операции в целях совершенствования ЛН рационально использовать такие ЭОР, как Tagul, Wordcloud, Wordart, для создания облака слов и закрепления лексических знаний учащихся с помощью условно-речевых подстановочных упражнений.

*Трансформация ЛЕ* подразумевает предъявление учащимся лексики в том виде, в котором она не встречалась им ранее. Предложив учащимся ситуацию, придав ей проблемность с помощью CoreApp, можно создать серию упражнений, позволяющих выразить ту же мысль иначе или дополнить высказывание, тем самым реализуя поставленную цель.

*Репродукция ЛЕ* подразумевает употребление учащимися ЛЕ в речи в виде фраз или сверхфразовых единств. Для реализации данной операции можно использовать такие ЭОР, как Mindmeister, LearningApps, Flipgrid и др.

Поскольку ЭОР все чаще используются учителями в процессе обучения ИЯ, то возникает вопрос, в какой мере применение ЭОР соответствует современным методическим принципам. Рассмотрим некоторые из них.

В процессе совершенствования лексических навыков важно применять приемы и упражнения, которые позволили бы задействовать разные психофизиологические механизмы. Выбрав ситуацию из конкретной сферы предполагаемого общения, можно придать изучаемому материалу проблемность, реализуя тем самым принцип речемыслительной активности.

ЭОР влияют на условия соблюдения принципа ситуативности, т.к. коммуникативная ситуация предъявляется учащимся в динамике, т.е. в определенном социокультурном контексте ситуация общения меняется и у учащихся появляется способность определить свое речевое поведение в неизвестной для них ситуации, употребляя соответствующие ЛЕ в речи.

Таким образом, дидактический потенциал ЭОР на уроке иностранного языка достаточно велик, что способствует успешному формированию и совершенствованию лексических навыков.

## **Е. Остапук**

### **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Учебно-познавательная компетенция* – это совокупность общих и специальных умений, которые позволяют совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком (А. В. Хуторской). Также это совокупность умений познавательной деятельности, целеполагания, планирования, систематизации, анализа, рефлексии и самооценки. Учебно-познавательная компетенция предполагает развитие следующих умений: интел-

лектуальных (включает в себя обобщение информации и умение выделить основную, группировку фактов и событий), управленческих (организация самостоятельной работы, умение пользоваться ИКТ) и информационных (ориентирование в письменном тексте, прогнозирование содержания, использование дополнительной литературы).

В. С. Хорешман считает, что формирование учебно-познавательной компетенции происходит поэтапно. На первом этапе происходит совместное целеполагание: учащиеся вместе с учителем обсуждают практическую направленность материала и обсуждают его возможные сферы применения, в процессе этих обсуждений формируется интерес к теме урока. На втором этапе учащиеся анализируют определенную тему или проблему. Учащиеся могут разбиться на группы, распределить роли и распланировать свою работу. Предпочтение отдается не однотипным видам работы, а заданиям, предполагающим выражение собственного мнения. Также учащийся должен уметь анализировать свои достижения. Третий этап также способствует формированию умений самоанализа. Учащемуся предлагается проверить собственную работу (диктант, сочинение, грамматический тест), которая уже проверена учителем, однако без исправленных ошибок. Роль учителя – помочь найти и выявить причину появления этих ошибок. Затем выполняется работа над ошибками, прodelьвается еще ряд упражнений. После этого учащийся может выполнить повторную работу уже с учетом предыдущих замечаний. На четвертом этапе подводятся итоги, сообщаются результаты. Учащиеся дают оценку своей работе. На пятом этапе происходит представление готового результата и рефлексия.

Можно сделать вывод, что главными задачами учителя при формировании учебно-познавательной компетенции является грамотная организация целеполагания, систематическая работа по формированию рефлексии и самооценки, умение вывести учащихся на креативный уровень и поддержать стремление к учению.

## **Я. Салаш**

### **КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У УЧАЩИХСЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

В настоящее время использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) на уроках иностранного языка является одним из эффективных средств повышения качества обучения грамматической стороне речи. Они также оказывают большую помощь в организации контроля на уроках иностранного языка.

Комплекс заданий для контроля сформированности у учащихся II ступени общего среднего образования грамматических навыков по теме «The Passive

voice» с использованием ЭОР рассчитан на 1 урок и включает условно-речевые упражнения (подстановочные и трансформационные). Данный комплекс разработан с помощью таких электронных ресурсов, как: *Wordwall*, *LearningApps.org*, *Canva*.

**Задание 1.** Imagine that one of you is a seller, the other is a buyer. In pairs, ask and answer questions using the prompts, as in the example. В данном задании учащиеся крутят колесо, им выпадает подсказка и по образцу в центре колеса они составляют диалоги, используя страдательный залог.

**Задание 2.** Imagine that you are tour guides, tell your neighbor about a unique place. Talk about The Parthenon as in the example, using the prompts. Опираясь на пример, обучающиеся рассказывают о каком-либо уникальном месте своему однокласснику.

**Задание 3.** Tell us about the invention. Make up sentences using the words in the cards and the Passive voice as in the example. Учащимся выпадает карта со словами-подсказками, и они должны составить предложения и рассказать об изобретении, используя страдательный залог.

**Задание 4.** The Simpsons have bought a house and have decorated the living-room. Look at the picture and use the sentences to talk about this room. But first, make up sentences with the Passive voice. В этом задании учащиеся вначале составляют предложения, используя страдательный залог, причем по мере составления предложений возрастает их сложность. После составления предложений учащиеся описывают комнату, используя те же предложения.

**Задание 5.** Put the forms of active and passive in the correct place. Then using the passive forms and headings below tell us about the history of the Little Mermaid statue. Учащимся нужно правильно распределить формы глаголов, затем рассказать историю о Русалочке, используя страдательный залог.

Применяя ЭОР в обучении иностранным языкам, можно повысить качество обучения и мотивацию обучающихся к изучению предмета, способствовать развитию коммуникативных умений и навыков, а также их контролю, реализовать компетентностный подход в обучении иностранному языку.

## **Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»**

**Е. Андриюхина**

### **СОЦИО-ИГРОВЫЕ ТЕХОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Творчество представляет собой процесс деятельности человека, который способствует появлению в человеке новых качественных материальных и духовных ценностей.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития творческих способностей детей. В этом возрасте деятельность детей разделена, их воображение и фантазия активны, что позволяет быстрее развиваться творческому мышлению. Художественное творчество является одним из основных видов деятельности, способствующих развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Социо-игровая технология – это игры и занятия детей в микрогруппах, позволяющие ребенку самому определять цель своих действий, искать возможные пути решения, проявлять самостоятельность при решении возникших проблем. Социо-игровая технология ориентирует педагога на поиск способов такого общения с детьми, при котором утомительная принудилка уступает место увлеченности (они, прежде всего, воспитывают ребенка, а потом развивают). Выделяют различные виды социо-игровых технологий: игры с заданиями для создания рабочей атмосферы, игры для социально-игрового включения, разминочные игры, творческие задачи для самоутверждения.

Для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста мы предложили систему работы с использованием социо-игровых технологий. Социо-игровые технологии заставляют педагогов находить такие способы общения с детьми, в которых утомительное принуждение уступает место обаянию, симпатии, дружелюбию. Использование социо-игровых технологий делает процесс обучения детей более увлекательным и веселым. Объединение детей для совместной деятельности способствует эффективному взаимодействию друг с другом и тем самым развивает мобильность, креативность и независимость, поскольку дети слушают, действуют и говорят.

Сравнительный анализ результатов исследования на контрольном этапе позволил сделать вывод, что занятия по программе развития творческих способностей с использованием социо-игровых технологий способствуют более ускоренному и эффективному развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста. Можно говорить об эффективности использования социо-игровых технологий и рекомендовать их к применению в образовательных учреждениях с целью развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.

## П. Болдушевская

### ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Проблема формирования патриотизма и гражданственности привлекала пристальное внимание мыслителей – философов, писателей, психологов, педагогов на протяжении всей истории человечества. Глубокие изменения в социально-экономической и политической жизни Беларуси оказали большое влияние на процессы, происходящие в молодежной среде. Наша страна переживает период коренных изменений и от того, какое место в системе образования подрастающего поколения займет воспитание патриотических чувств учащихся, зависит не только нравственное здоровье будущего общества, но и безопасность всей нашей отчизны. На современном этапе развития белорусского общества выявляются следующие противоречия:

- между заявленной государством идеей о необходимости воспитания патриотизма, ориентированной на все социальные слои и возрастные группы граждан Беларуси, и недостаточной разработанностью научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания в современных условиях;
- между стремлением воспитания толерантности и проявлениями высокомерия, унижения чужих культур;
- между необходимостью начинать воспитание патриотизма с детского дошкольного возраста и низким уровнем подготовленности работников дошкольных учреждений и родителей к патриотическому воспитанию.

В таких условиях проблема патриотического воспитания подрастающего поколения становится одной из актуальнейших, так как она оказалась в эпицентре ряда проблем, затрагивающих интересы больших слоев общества.

На основании проведенного исследования были сформулированы рекомендации практического характера по организации и совершенствованию системы патриотического воспитания учащейся молодежи:

- необходимо более эффективно использовать процессы взаимодействия традиций, культур, преемственности в формировании патриотического сознания, любви к Родине, национальной гордости;
- активно внедрять в содержание учебных дисциплин элементы патриотической идеи и проблемы патриотической направленности;
- разработать комплексную перспективную программу по патриотическому воспитанию;
- сохраняя накопленный опыт, продолжить обновление основных компонентов патриотического воспитания;
- значительно расширить рамки чтения спецкурсов и факультативов патриотического содержания;
- рассмотреть возможные направления и разработать методические материалы по проведению различных форм патриотического просвещения преподавательского состава.



**А. Вакульчик**

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Искусство – способ понимания и отображения действительности путем создания особого продукта, т.е. произведений, способных вызвать эмоциональный отклик от людей. Наряду с наукой, искусство используется человеком для правильного восприятия и осмысления окружающего мира. Важнейшая функция искусства заключается в удовлетворении двух духовных потребностей человека: любви к прекрасному и желания получать эстетическое удовольствие. Для определения содержания эстетического воспитания необходимо учитывать особенности психологических характеристик юношей и девушек старшего школьного возраста. В этот период у них появляются не только новые интересы, но и новое восприятие мира в видении мира сквозь призму своего опыта и опыта взрослых ближайшего окружения (семья, школа и т.д.). У старшего школьника формируется отношение к искусству, присущее его личности – это не только факт знания и понимания, а именно умение чувствовать. Воспитательный потенциал искусства согласован с приоритетами духовности, способствует обеспечению гармонии отношений, в первую очередь, с самим собой. Таким образом, ценностное отношение к произведениям музыкального, художественного и любого другого вида искусства (т.е. эстетическое воспитание) является важным структурным элементом в общей художественной культуре личности. Содержание понятия *ценностное отношение к произведениям искусства* в данном исследовании интерпретируется как отношение, которое характеризуется эстетической значимостью для личности того или иного вида искусства, наличием осознанной потребности в искусстве и практического интереса к нему. Это отношение базируется на единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов мировоззрения.

В процессе воспитания эстетической культуры необходимо решать следующие задачи: системно развивать у учащихся эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления, их художественные и творческие способности, формировать основу эстетического вкуса. Формирование эстетической культуры является важнейшим аспектом воспитания ученика. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на знание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность, влияет на физическое развитие. Формирование эстетической культуры школьника является психолого-педагогическим условием, целью которого является формирование здоровой и интенсивно сформировавшейся личности школьника, способной к принятию, переживанию и преобразованию действительности.

**Е. Гулидина**

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время все большее значение. В современном обществе выделяется ряд глобальных перемен, на фоне которых ярко обозначилась проблема здоровья населения, в том числе детей. Изучение этого вопроса в разных его аспектах привело к осознанию его педагогической сущности, которая заключается в наличии зависимости между состоянием организации системы образовательного процесса в образовательных учреждениях и состоянием здоровья школьников. Ю. П. Лисицын определяет понятие *здоровый образ жизни* как деятельность, активность людей, направленные на сохранение и улучшение здоровья. Формирование культуры здоровья и необходимости вести здоровый образ жизни – одна из главных задач современной школы. Формирование культуры здорового образа жизни включает в себя три основные цели: глобальную, дидактическую, методическую. Школы должны и могут помочь детям понять, что здоровье – это ценность, что главным резервом здоровья человека является его образ жизни и что культура здоровья является неотъемлемой частью общего культурного развития школьников. Начальная школа имеет потенциальные возможности для формирования у детей здоровьесберегающей культуры, навыков здорового образа жизни. От уровня сформированности культуры здорового образа жизни в детстве зависит последующий образ жизни человека, степень реализации его личностного потенциала. На уровне начальной школы мы можем сосредоточиться только на основных элементах культуры здорового образа жизни, потому что у детей в силу их возраста еще не сформированы все необходимые навыки.

Основными факторами, формирующими культуру здорового образа жизни и способствующими укреплению здоровья детей начальной школы, являются: правильно организованный режим дня, сбалансированное питание, оптимальный режим физических упражнений, уроки физкультуры на свежем воздухе, соответствующие возрасту закаливающие процедуры, регулярное качественное медицинское обслуживание, благоприятные санитарно-гигиенические условия жизни, пример семьи и учителей.

Все эти факторы способствуют созданию наиболее благоприятных условий для формирования культуры здоровья, сохранения и укрепления здоровья детей младшего школьного возраста. Главным результатом формирования культуры здорового образа жизни у учащихся младшего школьного возраста является овладение здоровыми жизненными навыками, изменение отношения к физическому, психическому, социальному здоровью, т. е. ребенок, способный к осознанию ценности своего здоровья.

**Д. Короленко**

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

В настоящий момент состояние речевой культуры вызывает тревогу, так как повсеместно наблюдается оскуднение речи. Своего рода экология литературного языка и речи по праву считается сегодня необходимым и обязательным социально-культурным компонентом политики государства по причине того, что речевая культура не рассматривается отдельно от культурного состояния общества в целом, поэтому она является приоритетным показателем его развития. Не только в современном мире, но и ранее речь подрастающего поколения отражала культурно-языковое состояние общества. Намеренное искажение слов, грамматических форм, пренебрежительное отношение к орфоэпии, паразитические выражения и тому подобное наблюдается в речи детей, и в дальнейшем начинает ими восприниматься как норма, что приводит к оскудению речи.

Главное для речевой культуры – это то, чтобы любое слово, любое выражение употреблялось в соответствии с ситуацией общения и не выходило за грани дозволенного, то есть было уместно и доходчиво.

Однако разговорной практики в школе недостаточно. В первую очередь, школе нужно дать учащимся понимание важности владения речевой культурой. Это особенно актуально для старшеклассников, которые в скором времени становятся полноправными взрослыми людьми и которым важно уметь пользоваться речью и безоговорочно литературным языком, а именно основным языком науки, политики, культуры, законодательства.

Владеть речью – это умение производить впечатление, адаптироваться к любой ситуации и в дальнейшем добиваться социальных, коммуникативных, учебных и любых других своих целей. Если школьники придут сознательно, что очень важно, к значимости речи, то это намного упростит развитие и формирование речевой культуры. А также необходимо учитывать успешность правильно выстроенных педагогических условий в процессе обучения для проявления речевой активности учащихся. Овладение речевой культурой можно осуществить только на практике, потому что теория без ее дальнейшего применения бессмысленна.

Будем еще учитывать и тот факт, что в век информационных технологий появились виртуальные формы коммуникации, где детям не обязательно использовать свою устную речь, отсутствует личный контакт, что изменило в глобальном смысле сущность общения и взаимодействие. Научно-технологический прогресс повлиял на формирование и развитие речевой культуры общества в целом. Это тот самый целевой ориентир нынешней системы образования для дальнейшего культурного развития общества, так как речь – это один из первостепенных показателей воспитанности и образованности общества.

**Ю. Радиловец**

## ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

С целью повышения качества воспитания нами были проведены исследования нравственной и эстетической культуры старшеклассников. Целью исследований являлось определение уровня сформированности нравственно-эстетической культуры старшеклассников, определение слабых мест в образовательном процессе школы, на которые нужно обратить особое внимание. Исследование проводилось в гимназии № 22 г. Минска среди учащихся 10 «А» и 10 «В» классов. Возраст учащихся составил 15–16 лет.

Исследование уровня развития эстетических чувств старшеклассников с помощью описания картины выявило, что эстетические чувства у большинства из них развиты на среднем уровне. Учащиеся способны верно распознавать эмоции и настроение по мимике и позе, однако им не хватает словарного запаса, чтобы детально описать то, что изображено, а также спрогнозировать дальнейшие действия героя картины.

По результатам исследования уровня сформированности эстетической культуры старшеклассников с помощью анкетирования, 56 % старшеклассников проявили недостаточный интерес к компонентам эстетической культуры. Они не испытывают сильного интереса к музыке, кино, книгам и видят их в основном как средство развлечения, а не способ познать мир и самого себя, свои эмоции и желания. 44 % старшеклассников проявили высокий уровень сформированности эстетической культуры. Они активно интересуются книгами, музыкой, кино, любят наблюдать за природой и могут увидеть прекрасное в обыденных вещах.

Для диагностики уровня сформированности нравственной культуры использовались два вида анкетирования. Диагностика нравственной самооценки старшеклассников выявила средний уровень у большинства старшеклассников. Учащиеся знакомы с правилами поведения в обществе и стараются им следовать, однако нередко забывают о нравственных нормах, если испытывают сильные негативные эмоции. 16 % старшеклассников проявили уровень нравственной самооценки ниже среднего. Для них было трудно постоянно следовать правилам поведения. Также у этих учащихся были выявлены значительные пробелы в знаниях о нравственных нормах.

Диагностика нравственного поведения учащихся показала, что старшеклассники хорошо относятся к своим сверстникам и стремятся помогать им. Однако многие учащиеся испытывают проблемы с соблюдением норм и правил поведения, когда другие люди игнорируют их, не замечают или не желают принимать их как личность.

## II. Садовничая

### ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Формирование эстетической культуры является важнейшим аспектом воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности и повышает познавательную активность.

В контексте исследуемого вопроса *эстетическая культура* нас интересует как совокупность эстетических ценностей, участвующих в духовном формировании общества и личности и в практическом преобразовании действительности по законам красоты.

Эстетическая культура учащегося старших классов – это сложная система, формирование которой начинается с развития эстетического восприятия. Основу восприятия составляют работа органов чувств и соответствующие ей субъективные образы – ощущения. Из разнообразия информации эстетическое восприятие акцентирует интерес на то, что отвечает взглядам ученика о красоте, гармонии, целесообразности.

Эстетическая эмоция – это важный компонент эстетической культуры учащегося. В процессе возникновения чувственной реакции происходит механизм закрепления эмоции и объекта, который ее вызывает.

Формирование эстетической культуры не должно ограничиваться только формированием эстетических чувств, вкусов, идеалов, взглядов, убеждений, потребностей учащегося, но и его способности воспринимать и оценивать мир с точки зрения гармонии, совершенства и красоты, а также преобразовывать действительность в соответствии с законами гармонии.

Эстетическая культура – важнейшая составляющая духовного облика учащегося. От ее степени развития зависит интеллигентность ученика, его творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. Эстетические чувства пробуждают нравственные и интеллектуальные стремления в ученике.

Таким образом, *эстетическая культура старшеклассников* – это умение расшифровать и организовать эстетический опыт, предвидеть перспективу развития своего пребывания в образовательной среде, определять тенденции процесса своего взаимодействия с ним, корректировать промежуточные результаты.

Только целенаправленное обучение эстетическому и воспитательному воздействию, вовлечение детей в различные виды художественной и творческой деятельности может развить их сенсорную сферу, дать им глубокое понимание эстетических феноменов, повысить уровень осознания истинного искусства, настоящей красоты и красоты человека.

**В. Толкач**

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Глобальные проблемы современности, представляющие угрозу жизни и человеческой цивилизации, обусловили необходимость экологического образования, призванного воплотить в жизнь идеи зарождающегося экологического информационного общества. В системе подготовки подрастающего поколения к рациональному использованию природных ресурсов, ответственному отношению к природным ресурсам важное место занимает период обучения в старших классах. Важнейшим элементом в формировании уважения к природе является целостный аспект, раскрывающий многогранную роль природы в жизни человека, являющийся существенным мотивом охраны природы. Экологическое образование в ряде научных публикаций рассматривается и как процесс, и как средство воспитания экологической культуры индивида, тогда как сама экологическая культура в большинстве публикаций представлена как результат экологического образования. Как отмечают исследователи, формирование экологического мировоззрения наиболее интенсивно происходит в юношеском возрасте. На этом этапе развития школьника содержание образования, осмысленный и творческий подход к социальным и природным явлениям, событиям позволяют глубже проникнуть в суть изучаемых проблем. У старшеклассников развивается интерес к окружающей среде, расширяется сфера общения, меняются жизненные ориентиры, возникает интерес к общественно-политическим событиям и нравственно-правовым вопросам, они начинают задумываться о смысле жизни и назначении человека. Юность – это период расцвета всей умственной активности. Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, понять и объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. В исследовании на базе СШ №111 г. г. Минска приняли участие 21 человек – учащиеся 10 классов (в возрасте 15–16 лет). Для осуществления диагностики использовались следующие методы и методики: анкетирование с применением специально-разработанной анкеты и диагностика с использованием методики по выявлению уровня сформированности экологических знаний учащихся старших классов. В результате проделанной работы выяснили: у большинства опрошенных подростков установлен средний уровень экологических знаний – у 47,6 %. Такие школьники характеризуются отсутствием знаний или наличием узких неадекватных знаний о животном и растительном мире. У 28,6 % школьников выявлен высокий уровень экологических знаний. При этом у 23,8 % испытуемых ребят обнаружен низкий уровень экологических знаний.

Формирование экологического мировоззрения старшеклассников является актуальной проблемой.

**Е. Филатова**

## УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Проблема трудновоспитуемых учащихся – одна из центральных проблем в педагогике и психологии в последние годы. В связи со стремительно меняющимися веяниями и ориентирами в мире, психологической дезадаптацией населения, снижением нравственных норм, общество приходит к новым проблемам в процессе социализации детей и подростков, последствия которых еще полноценно не изучены. Асоциальное поведение среди взрослых задает тенденцию на аналогичное поведение среди подростков. Они подвержены негативному влиянию больше всего. Появляются все новые виды отклонений поведения, что нередко сказывается на успеваемости в учебных заведениях. По оценкам психологов, медиков и физиологов в современной школе более 20 % учащихся дезадаптированы, более 50 % – дети «группы риска». Растёт количество детей с отклонениями в психофизическом развитии, астенией и невротическими реакциями. Таким подросткам нужна помощь грамотного педагога, который разбирается в психологии и взглядах современной молодежи. Трудные подростки – это подростки в возрастной категории с 10 до 15 лет с отклонениями от социально-нравственных и принятых в обществе норм поведения, нарушения которых сложно корректировать.

Как показали исследования, для трудных подростков характерно отсутствие серьезного отношения к учебе, работе, увлечениям. Трудные подростки чаще всего имеют нестабильную самооценку, также она может переходить из крайности в крайность: максимально высокая или низкая. Беседы и наблюдение показали, что в большинстве случаев компании, в которых находятся подростки, имеют негативную социальную направленность. Анализ литературы и проведенные исследования позволяют отнести к наиболее типичным психологическим трудностям следующие: взаимоотношения со взрослыми, самоотношение, самопонимание, формирование идеалов и жизненных ориентиров, непонятость и неприятие другими, внутреннее одиночество, искаженное понятие свободы, которое выражается бегством от любых ограничений, отсутствие позитивных целей и устремлений, неорганизованность, зависимость от других, наличие чувств вины и стыда, отсутствие ощущения базовой безопасности и наличие таких черт как обидчивость, агрессивность. Были выявлены следующие причины девиантного поведения у подростков: социальное неравенство, морально-этический фактор (как в обществе в целом, так и в отдельно взятой семье или компании), окружающая среда (которая нейтрально относится к девиантному поведению или вовсе его поощряет). Эффективная профилактическая работа с педагогически запущенными подростками невозможна без участия школы, семьи и медико-социально-психологических служб.

**А. Шматкова**

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ**

Проблема нравственного воспитания личности старшеклассника в настоящее время, в процессе активного преобразования различных сфер общества, становится наиболее актуальной, и ее разрешение важно направить на формирование и обогащение у учащихся нравственных качеств, чувств, отношений, а также приобретение опыта правильного поведения.

Значимость обозначенной проблемы подчеркивается в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2020/2025 годы. В частности, в содержании одной из образовательных областей – «социально-коммуникативное развитие личности». Речь идет об усвоении учащимися норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, а также о развитии эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

Старшеклассник отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. По мнению профессора О. В. Хухлаевой, он впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношений, при этом используя собственный опыт (свои наблюдения, выводы, умозаключения, а также подражание). Расширение социального опыта, развитие психических процессов, соподчинение мотивов, развитие самосознания у старшеклассников – все это создает благоприятную почву для воспитания нравственных качеств у учащихся.

При этом отметим, что возникает ряд противоречий: между объективной потребностью общества в воспитании нравственной личности и состоянием воспитательной работы в учреждениях образования; между необходимостью воспитания основ нравственной культуры у старшеклассников и недостаточным уровнем компетентности педагогов и родителей в решении данной проблемы.

В исследовании, проведенном в гимназии № 22 г. Минска, было выявлено, что большинство старшеклассников обладают средним уровнем нравственности. Такие учащиеся стремятся к межличностной комфортности и сохранению хороших отношений с одноклассниками, знают нравственные качества и пытаются совершать хорошие поступки. У старшеклассников сформированы нравственные качества: толерантность, аккуратность, честность, ответственность, гуманность, взаимопомощь. На заключительном этапе исследования была разработана и представлена программа по формированию нравственных качеств старшеклассников во внеурочной работе с целью совершенствования нравственной культуры личности во внеурочной работе, реализации нравственного потенциала каждого учащегося.



**Круглый стол**  
**«РУССКИЙ ЯЗЫК:**  
**ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»**

**Е. Дюсдикер**

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**  
**С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ STORYTELLING**

Преподаватели всегда ищут способы оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. Набирающая популярность технология Storytelling, которая активно используется в странах Европы, – отдельное направление в овладении языком на основе историй. Авторы технологии – американские преподаватели иностранных языков Блейн Рэй и Конти Сили. Они изложили суть технологии и сформулировали практические рекомендации для преподавателей в книге «Свободное владение языком по методу TPR Storytelling. Как действительно овладеть иностранным языком в школе».

Цель урока с применением технологии Storytelling всегда неизменна – дать ученикам возможность многократно прослушать одно и то же выражение в разных вариантах, чтобы они перестали мысленно переводить его и быстро научились употреблять в речи. Storytelling имеет потенциал для обучения иностранным языкам людей всех возрастов. Истории мотивируют учащихся читать и слушать. Это происходит, если соблюдать основные п р и н ц и п ы Storytelling: 1) преподаватель находит занимательный сюжет; 2) знакомит учащихся с текстом, сопровождая его схематичными поясняющими рисунками; 3) выразительно жестикулирует в процессе; 4) ключевые выражения произносит и тут же записывает на доске; 5) если слово или фраза повторяются, указывает рукой на уже записанные выражения; 6) рассказывает историю в неторопливом темпе и с частыми паузами, чтобы ученики успели понять ее и запомнить; 7) многочисленные повторы ключевых слов и выражений использует для автоматизации их понимания и запоминания.

Работа с историей включает три этапа. На первом этапе учитель должен снять лексические трудности. Обычно все слова переводятся на родной язык учащихся или язык-посредник. Кроме этого, для семантизации активно используется наглядность: жесты, картинки и предметы. Цель второго этапа – рассказать и расспросить об истории, используя множество повторов ключевых слов. Важно при этом оставаться в границах понятного ученикам. На завершающем этапе работы по технологии Storytelling учащиеся читают и обсуждают текст услышанной истории, чтобы закрепить пройденный материал.

На занятиях с применением технологии Storytelling учащиеся быстрее овладевают устной речью и аудированием, поскольку многократно слышат и проговаривают основные грамматические конструкции и ключевую лексику; при этом фокус их внимания направлен на содержание истории.

Кроме того, истории имеют воспитательный потенциал, они просвещают и вдохновляют. Применение технологии Storytelling позволяет избежать рутины и эффективно стимулировать речемыслительную деятельность учащихся.

**Е. Каланич**

## ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ПОИСК ПУТЕЙ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Русский язык, в отличие от китайского, относится к типу структурных языков, наполненных большим количеством грамматических форм, ввиду чего помимо фонетических ошибок в речи и ярко выраженного акцента китайского студента на протяжении обучения «преследуют» грамматические, лексические и синтаксические ошибки.

Целью исследования является выявление в речи китайских студентов типичных ошибок, их систематизация и поиск путей преодоления; объект исследования – типичные ошибки в речи китайских студентов, предмет исследования – лексико-грамматические ошибки. Для выявления последних применялся формат тестирования. Лексико-грамматический тест содержал 80 заданий: грамматическая часть – 72, в которых среднее количество грамматических ошибок составляет 33 %, лексическая часть – 8, в 5 из которых были допущены лексические ошибки – 67 %.

Анализ ошибок грамматической части показал, что в блоке «Причастия» наиболее частотной ошибкой является неверное употребление действительного и страдательного причастий в предложении (*Я доволен оценкой, получавшей два дня назад на экзамене*); ошибки в блоке «Глаголы движения» вызваны неразличением оттенков значения, вносимых в слово приставкой (*Гости **отошли** из-за стола и начали танцевать*), а также неверно определенным видом глагола (*Она **пришла** в театр за полчаса до спектакля, покупала программку и ждала друзей*). В процессе изучения «Видов глагола» стоит четко разграничивать видовые функции, а периодичность показывать с опорой на наглядность.

Среди лексических ошибок наиболее распространенной является немотивированная замена во фразеологизме одного компонента другим в силу незнания устойчивого выражения (*Мы знаем родной город, как свои **две руки***).

Вышеперечисленные ошибки можно рассматривать как ошибки, типичные для китайских студентов, так как у 100 % выполнивших тест были зафиксированы неверные ответы, логика которых идентична.

В результате анализа работ студентов было установлено, что наиболее типичными ошибками являются лексико-фразеологические, так как фразеологизмы являются национально-культурным компонентом языковой картины мира. В процессе изучения фразеологизмов необходимо их последовательное закрепление в речевой практике студентов-иностранцев для упрощения идентификации подобных устойчивых выражений в разных типах текста.

**Е. Колендо**

## КОРОТКОМЕТРАЖНЫЙ ФИЛЬМ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Наша работа посвящена изучению короткометражного фильма как средства обучения русскому языку как иностранному, его особенностям и возможностям использования в аудитории.

Одной из главных особенностей русскоязычных короткометражных фильмов является их аутентичность. Под этим мы имеем в виду материалы, исходящие непосредственно от носителей языка и максимально репрезентирующие особенности той или иной языковой культуры.

К экстралингвистическим особенностям, позволяющим эффективно включать короткометражные фильмы в процесс обучения, можно отнести небольшую продолжительность (в среднем от 10 до 20 минут); сочетание аудиальной информации с визуальной; обязательное наличие социокультурного компонента, знакомство с реалиями того общества, представителями которого являются создатели фильма.

Среди лингвистических особенностей фильмов выделяются следующие:

- речь героев фильма максимально приближена к разговорной. Из этого вытекают все фонетические особенности, свойственные разговорной речи (быстрый темп речи, паузы хезитации, допускается наличие ошибок в речи, могут присутствовать региональные особенности, могут присутствовать фоновые шумы и т.д.);
- в речи героев также с большой вероятностью будут присутствовать лексические и грамматические особенности, свойственные разным жанрам разговорной речи, также как и лексика, свойственная отдельным социальным или профессиональным группам (сленг, жаргонизмы, профессионализмы), а также диалектная лексика;
- в связи с преобладанием зрительной информации в видеофильме, далеко не всё озвучивается героями, что приводит к появлению синтаксически неполных предложений, большого количества местоимений;
- речь героев является эмоционально окрашенной, поэтому мы встретим большое количество восклицательных и вопросительных предложений, а также междометий.

Методическая разработка, созданная нами на основе короткометражного фильма «По пути», была опробована на занятиях в группах первого курса иностранного отделения переводческого факультета МГЛУ. Необычная форма работы и интересная подача языкового материала способствовала повышению мотивации студентов и их активной работе на занятиях.

Таким образом, короткометражные фильмы могут быть хорошим материалом для изучения на занятиях по иностранному языку, т.к. они позволяют обучающимся достаточно быстро и легко погрузиться в языковую среду, при этом мотивируя их интерес к иноязычной культуре.

Лу Сюнь, И. Каминская

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОМАТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ

В антропоцентрической парадигме современных гуманитарных наук в центре научных исследований находится человек. Язык – это средство, при помощи которого, с одной стороны, человек описывает и категоризирует окружающий его мир, а с другой – благодаря языку знания об окружающем мире сохраняются и передаются от поколения к поколению и формируют языковую картину мира.

*Соматизмы* – это лексические единицы, называющие части тела человека. Соматизмы являются одним из древнейших пластов лексики любого языка, представляя собой языковые универсалии, то есть явления, характерные для большинства или всех языков, так как части тела человека в древности являлись «инструментами» познания окружающего мира и в то же время становились объектами самопознания человека. Соматическая лексика является важной составляющей языковой картины мира любого народа.

Материалом исследования послужили 247 контекстов, включающих соматические наименования, отобранные методом сплошной выборки из романа И. С. Тургенева «Рудин». Художественный текст – богатый источник для выявления трудностей перевода, так как в идеостиле писателя номинации могут функционировать особым образом, отличным от других типов текста.

Всего выявлено 40 разновидностей соматизмов, наиболее частотными соматизмами в романе являются такие, как *глаза, голова, губы, лицо, рука, сердце*.

Функциональный анализ показал, что соматизмы используются автором для описания:

- внешности героев (*Он скоро вернулся в сопровождении дряхлого мужика с белой **бородой**; Длинный **нос** с горбиной, большие неподвижные **глаза** навывкате, крупные красные **губы**, покатый **лоб**, черные как смоль **волосы** <...>*);
- движения (*Рудин только **наклонил** слегка **голову** и **провел** рукой по **волосам**, как бы готовясь слушать; <...>и только, бывало, **съежит** **губы** и с расстановкой понюхает **табаку**; Близкий топот лошади заставил ее остановиться и **поднять** **голову**...)*);
- невербальных средств этикета (*И Дарья Михайловна **протянула** Рудину **руку**. Он сперва **пожал** ее, потом **поднес** к **губам** и вышел в залу, а из залы на террасу)*);
- настроения, эмоций героев романа (*Восточные **глаза** его даже **покрылись** **влагой**, что, впрочем, с ними случалось нередко; **С лица** его тотчас **исчезла** вся **сладость**: самоуверенное, почти суровое выражение появилось на нем; У Пигасова **губы** **скрутились** **набок**, и он **нервически задергал** **локтем**; Ему **горько** и **тошно** стало; а на **сердце** залег **свинец**).*

В связи с этим частотность соматизмов *глаза, голова, губы, лицо, рука, сердце* может объясняться тем, что в русской языковой картине мира именно эти части тела человека участвуют в выражении эмоций.

Отметим, что в тексте романа также выявлены фразеологические единицы, включающие соматизмы: *С чего это вам в голову пришло?*; <...> *со всеми остальными в доме он был на короткой ноге, что не совсем нравилось хозяйке; И дети бросились во все ноги к раките; Он доживал свой век одиноко, разъезжал по соседям, которых бранил за глаза и даже в глаза; Я и ухом не поведу; Я уши развесил...;* <...> *и земля бежала у него из-под ног* и пр.

Исследование способов передачи русских соматизмов на китайский язык осуществлялось на основе перевода романа, выполненного 徐振亚 沈念驹 и изданного в 2000 году.

Анализ китайского текста показал, что трудности перевода соматической лексики в художественном тексте обусловлены следующими причинами:

1. Объекты номинации соматической лексики совпадают в различных языках, однако состав этой лексики может отличаться, что создает трудности в переводе соматизмов на иностранный язык. Например, такие значения русского соматизма *грудь*, как ‘передняя часть туловища человека или животного от шеи до живота’; ‘молочные железы женщины, образующие две округлые возвышенности на верхней передней части туловища’; ‘верхняя передняя часть рубашки, платья’ переводятся на китайский язык разными единицами – 1) 胸部, 胸膛; поэт. 胸怀, 心[怀]; 2) (женская) 乳房; 3) (верхняя часть рубашки) 前襟, 前胸 («Большой китайско-русский словарь»).

При переводе подобных единиц на китайский язык используется конкретизация, если русской многозначной единице соответствует несколько единиц китайского языка: *Тонкий звук голоса Рудина не соответствовал его росту и его широкой груди* – 罗亭尖细的声音与他魁梧的身材和宽阔的胸膛似乎很不协 (胸膛 – ‘грудная клетка’); *Покрытая по самую грудь тяжелым армяком, она дышала с трудом. – 她胸口压着一件笨重的外套, 呼吸困难, 瘦削的双臂无力地摊着* (胸口 – ‘углубление между ложными ребрами; под ложечкой; область близ «солнечного сплетения»; середина груди’);

2. В художественном тексте соматизмы могут употребляться в диминутивной форме, которая не характерна для китайского языка. При переводе диминутивов на китайский язык автор использует не диминутивную форму либо лексическое добавление: – *Дай, барыня, ручку, – пролепетала она – “把你的手伸过来, 太太。” 她嗫嚅着* (手 – ‘рука’); *Один ее прямой, чуть-чуть вздернутый носик мог свести с ума любого смертного. – 她有一个挺拔的微微上翘的鼻子* (微微鼻子 – ‘крохотный нос’);

3. Автор может использовать синонимические средства обозначения частей тела (*Если б вы могли видеть, с какой вялой и холодной миной вы произнесли ваш комплимент!*; <...> *ей просто хотелось посмотреть на мою физиономию*). Анализ перевода показал, что в таких случаях переводчик использует прием экспликации: *мина* переводится как 副脸 ‘выражение лица’; *физиономия* – 嘴脸 ‘внешний облик, обличье’;

4. Сочетаемость соматизмов в художественном тексте также является трудностью для перевода, поскольку, во-первых, сочетаемостные возможности соматической лексики в русском языке разнообразны и зачастую метафоричны: – *Точно так-с, точно так-с, – подхватил с сияющим лицом молодой человек; Глаза Пигасова засверкали; Его темно-синие глаза медленно блуждали; Рудин остановился и потупил глаза; В глазах у каждого восторг, и щеки пылают; глаза его так и светятся*. Во-вторых, в художественном тексте может присутствовать окказиональная сочетаемость соматизмов: <...> *и увидела в полумраке желтую и сморщенную голову старушки; Когда он смеялся, лицо его принимало странное, почти старческое выражение, глаза ежились; Пока – одна голова у ней кипела... но молодая голова недолго кипит одна; и только, бывало, съежит губы и с расстановкой понюхает табак*.

Анализ перевода показал, что в данном случае наиболее частотными способами передачи особенностей сочетаемости русских соматизмов оказываются модуляция и экспликация: *Глаза его так и светятся – 而那双眼睛多么的炯炯有神* ‘глаза горят воодушевлением’; *И глаза его загорелись – 眼睛闪着光* ‘глаза засверкали’; *На губах его блуждала улыбка. – 他的嘴唇上挂着笑容* ‘его губы растянулись в улыбке’; *А то здесь тоска мне просто сердце отдавила. – 不然, 我在这儿心烦意乱* ‘беспокойство на душе’;

5. Трудность представляет перевод фразеологических единиц, содержащих соматизмы. Автор перевода использует следующие приемы: подбор эквивалента (например, в китайском языке наличествует такое сочетание, как *пожать плечами* в значении ‘выразить недоумение’): *Александра Павловна только плечами пожала. – 亚历山德拉·巴甫洛夫娜只是耸了耸肩膀* ‘пожать плечами’); калькирование (*Я долго глазам своим не верил. – 不敢相信自己的眼睛* ‘не мог поверить своим глазам’). Наиболее частотным способом передачи соматических фразеологизмов является экспликация: *Наталья не спускала с него глаз. – 娜塔里娅的眼睛紧紧盯着他* ‘пристально смотрела на него’; *Этот господин всегда найдет себе двух или трех поклонников, которые будут его слушать разиня рот. – 他们会心甘情愿地张大嘴巴听他胡扯, 还肯借钱给他* ‘слушать, широко открыв рот’; *Он причесывался волосок к волоску. – 宽下巴刮得干干净净, 头发一丝不乱* ‘без малейшего беспорядка’.

**Т. Рублевская**

## ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ТРАНСПОЗИЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИСПАНОЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Использование родного языка учащихся при обучении иностранному языку может привести к возникновению таких явлений, как транспозиция и интерференция. Целью нашего исследования было определить те области положительного и негативного переноса, которые могут повлиять на процесс изучения русского языка испаноговорящими учащимися.

**Фонетическая интерференция** представляет собой отождествление инофоном фонетической системы изучаемого языка с фонетической системой родного языка. Причинами фонетической интерференции являются различия артикуляционной и орфоэпической системы языков (*показа[t], километр*), а также интонационных конструкций данных языков, например, повышение тона в конце специального вопроса.

**Грамматическая интерференция** является негативным переносом явлений грамматической системы родного языка на изучаемый язык. В русской речи испанцев грамматическая интерференция обнаруживается при употреблении категорий рода и числа (*через какой время, я много занимался учебами*), системы падежей (*в факультете, я прошу вам, много люди, я пишу с ручкой*), прилагательных и наречий (*русский язык трудно для меня*), порядковых числительных (*я приехал в Россию в две тысяч девятнадцать год*) и глаголов движения (*я приехал к доске*). Также явление интерференции может возникнуть при употреблении времен в придаточных частях сложноподчиненных предложений (*если завтра он дает мне деньги, я куплю тетради*). Частой ошибкой является сопоставление значений видов с системой испанского глагольного времени, что приводит к неверному употреблению видовой формы глагола (*я никогда не увидел этого человека*). Ошибки встречаются и при употреблении глаголов *быть, иметь и есть*, когда учащиеся употребляют их по аналогии с родным языком (*эта книга имеет 315 страниц, у тебя есть хорошее произношение*).

**Лексическая интерференция** представляет собой заимствование инофоном лексем из первичного языка в изучаемый. Ошибки могут возникнуть при употреблении глаголов *знать и уметь* (*я знаю играть в футбол*), *учить, учиться, изучать, заниматься* (*изучать в университете для иностранцев на русском языке очень сложно*), *делать и заниматься* (*тебе надо делать спортом*), а также наречий *много и многие* (*на нашей улице построили многие дома*), *много и очень* (*мы скушаем много по тебе*), *уже и еще* (*сколько у тебя еще времени? (контекст требует уже)*).

Многие аспекты русского и испанского языка имеют сходства, однако внутри них наблюдаются различия, которые могут привести к появлению интерференции. Преодоление интерференции представляет собой сложный процесс, однако при правильной организации обучения негативного переноса можно избежать.

## ПОНЯТИЕ СЧАСТЬЕ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Счастье является важным понятием в жизни каждого человека. Вместе с тем оно настолько абстрактно, что допускает большое количество интерпретаций в русской и китайской фразеологических картинах мира. Анализ семантики фразеологизмов о счастье представляет большой интерес, поскольку позволяет познакомиться с мировоззрением, моральными устоями, этическими нормами представителей разных лингвокультур.

В результате анализа русских фразеологизмов о счастье (всего 170 единиц) были выделены следующие смысловые группы: 1) счастье как синоним богатства: *кто запашил, тот и счастлив*; 2) счастье – это удача, избранность: *со счастьем на клад набредешь, без счастья и гриба не найдешь*; 3) счастье – это результат труда, личных заслуг человека: *счастье у каждого под мозолями лежит*; 4) счастье – это непредсказуемое явление: *счастье не лошадь: не везет по прямой дорожке*; 5) счастье – это ненадежное, переменчивое явление: *счастью не вовсе верь, на счастье не надейся*; 6) счастье – предмет зависти: *счастливым быть, всем досадить*; 7) счастье противопоставлено уму: *глупому счастье, а умному бог дает*; 8) счастье связано с несчастьем: *во сне счастье, наяву несчастье*.

Анализ семантики китайских фразеологизмов о счастье (всего 96) позволил выявить следующие особенности:

1) счастье связано с богатством: 金玉满堂 (jinyumantang) – *Залы заполнены золотом и нефритом* (означает, что семья богатая, а богатство тоже своего рода счастье); 2) счастье – это большая дружная семья, любовь: 有福同享 (youfutongxiang) – *Наслаждаться счастьем вместе*; 3) счастье – это долголетие, спокойная старость в кругу семьи: 福如东海 (furudonghai) – *Счастье такое же большое, как Дунхай* (обычно используется для благословения пожилых людей); 4) счастье – это обеспеченная, стабильная жизнь в мирной стране: 安居乐业 (anjuleye) – *Спокойно жить и радостно трудиться* (означает, что жизнь людей стабильна и счастлива, они живут в мире и счастье, работают успешно); 5) счастье – это умение чувствовать себя счастливым, хорошее настроение: 满面春风 (manmianchunfeng) – *Радостно сияет лицо*; 6) счастье соседствует с несчастьем: 福祸相依 – *В несчастье живет счастье, а в счастье таится несчастье*.

Таким образом, с одной стороны, русские и китайцы имеют много общих представлений о счастье (счастье как синоним богатства, счастье и несчастье связаны). С другой стороны, есть и национальная специфика. Например, для китайцев личное счастье связано с жизнью в социуме. Русские осмысливают счастье как понятие непостоянное, порой противопоставляют его уму. Все это важно учитывать в процессе межкультурной коммуникации.



Д. Халлаев

## ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*Педагогический дискурс* – это особый тип институционального дискурса, представляющий собой объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующую в образовательной среде;

В ходе исследования на материале художественного фильма «Вам и не снилось» нами были проанализированы языковые средства организации педагогического дискурса и выявлены лексико-грамматические особенности подобного типа институционального дискурса. Классификация собранного материала позволяет выделить различные виды этого типа дискурса (родители–дети, ученики–учителя, учителя и их коллеги, родители–учителя и другие), которые в свою очередь характеризуются определенным набором лексико-грамматических средств. Так, нередким явлением в речи родителей являются императивы, например, в одной из сцен мать говорит дочери: «*Слезай!*», но ведь дети не всегда готовы следовать указаниям, и тогда приходится идти на компромисс: «*Полдороги по-твоему, полдороги по-моему*». Учителям зачастую также приходится прибегать к такой тактике. Следует учитывать, что повелительное наклонение позволяет выразить не только приказ, но просьбы, инструкции, наставления, советы и т.д.

Обращает на себя внимание и специфика обращений/приветствий, характерная для различных видов педагогического дискурса, она представлена разнообразными лексико-грамматическими формами: Учитель: «*Здравствуйте. Садитесь. Алёна, тебе очень идут косы. Все красивы, все здоровы – можно начать урок*». Так педагог настроила детей на занятие, прибегнув к организационной стратегии педагогического дискурса, включающей использование императива. В неформальном общении между собой и родителями ученики используют уменьшительно-ласкательные формы, неполные имена учителей («*Привет, ну что в школе? Танечку видела?*») – спрашивает Рома у мамы о Татьяне Николаевне, а Катя пишет Роме об учителе: «*Танечка говорит, что жизнь больше любви...*». В то же время при непосредственном обращении ученики используют общепринятую форму официального обращения: *Что вы вздумали болеть, Татьяна Николаевна? Да еще так долго.*

Следует также отметить, что в ходе исследования нами было установлено, что лексический уровень педагогического дискурса характеризуется активным использованием метафор, сравнений, эпитетов и других изобразительно-выразительных средств, поскольку экспрессивные языковые средства усиливают воздействие на адресата и позволяют добиться коммуникативного результата. Кроме того, важным элементом в рамках этого типа институционального дискурса является гармоничное сочетание вербального и невербального компонентов.

**Е. Чирка**

## КРИТЕРИИ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ФАКТОВ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Каждый язык отражает некий способ восприятия и организации мира. Значения, выражаемые в нем, представляют собой определенную систему взглядов, которая является *языковой картиной*. Это выражается в своеобразии понятийно-логического аппарата, в своеобразии лексического состава, грамматических форм, в различном наименовании предметов объективной действительности, в неповторимости значения пословиц и поговорок, крылатых выражений, что, безусловно, важно в плане познания. Именно эти факты культуры приобретают для человека статус ценности, поэтому они и должны стать основой модели культуры в учебнике. Из всего многообразия информации для модели культуры в учебнике следует отбирать факты культуры, позволяющие создать у учащегося картину страны изучаемого языка, аналогичную действительности.

Критерии отбора фактов культуры в монографии В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина «Язык и культура»: критерий обязательности, критерий направленности учебного материала на типичные явления культуры, критерий репрезентативности, критерий дополняемости, критерий практической значимости, критерий воспитательной ценности, критерий ориентации на современную действительность страны изучаемого языка. Чем большему количеству критериев соответствует факт культуры, тем целесообразнее его использование в образовательном процессе.

В связи с последними методическими разработками выделяется ряд условий отбора фактов культуры, при соблюдении которых они (факты) будут восприняты учеником как знаки: факты-знаки культуры должны «запускать» механизм общения ученика с ценностями иной культуры, они не должны противоречить мировосприятию адресата информации об иной культуре, чтобы исключить непонимание при отборе фактов-знаний иной культуры надо опираться не на различия, а на сходства в культурах, также каждый факт культуры (в том числе и языковой) в образовательном отношении должен быть полифункционален. Если соблюсти все вышеперечисленные условия, то у представленных в учебниках фактов культуры есть потенциальная возможность стать знаками, то есть, неся определенную информацию, способствовать решению общедидактических и методических задач.

Таким образом, из всего многообразия информации отбираются и используются факты культуры, позволяющие создать изофункциональную модель культуры страны изучаемого языка, которая в свою очередь создаст у учащегося картину страны изучаемого языка, аналог действительности.

**Круглый стол**  
**«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ**  
**В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ**  
**КОММУНИКАЦИИ»**

**А. Буевич**

**ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ**  
**ОНИМОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ**  
**ВО ФРАНЦУЗСКОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ**

Онимы, составляющие огромный пласт языка, давно привлекают внимание лингвистов. Главное отличие имени собственного от имени нарицательного – это способность выделить какой-то предмет или явление из сходного ряда и выполнить функцию индивидуализирующей номинации. Люди, животные, учреждения, компании, географические и астрономические объекты, корабли и другие самые разнообразные объекты могут быть носителями имени собственного. Названия книг, фильмов и других произведений искусства также могут считаться онимами.

Имена собственные встречаются в любой сфере нашей жизни, в различных функциональных стилях, они выступают в качестве предмета межъязыкового и межкультурного заимствования. Присутствие онимов является неотъемлемой частью дискурса теленовостей, поскольку он характеризуется использованием достоверных фактов, событий и актуальной информации.

Проблема передачи онимов остается малоизученной. Имена собственные обычно транскрибируют – принцип фонетического сходства или транслитерируют – принцип графического сходства. Однако, произношение иноязычных онимов – сложная, многогранная проблема, часто связанная со многими недоразумениями и ошибками. Дикторы лучше всех справляются с этой ролью. Их речь образцова, что позволяет в известной степени проследить путь, который проходит слово в процессе его франсизации. Внутренние законы ритмики принимающего языка могут привести к переносу ударения в имени собственном на другой слог: так это слово будет звучать более естественно, знакомо для носителей этого языка.

Употребление иноязычных имен собственных в речи всегда связано с их фонетической модификацией. При произнесении иноязычных онимов во французском телевизионном дискурсе отмечаются следующие тенденции: 1) перемещение ударения на последний слог в онимах, где ударение находится в другом месте исходного языка; 2) систематическое выпадение глухого глоттального фрикативного согласного [h]; 3) замена увулярной фрикативной согласной [ʋ] всех [r], свойственных языкам-донорам; 4) влияние орфографии имен собственных на исходном языке на произношение в языке-реципиенте; 5) модификация гласных и согласных чуждых французскому языку; 6) монофтонгизация дифтонгов, поскольку данный класс гласных звуков отсутствует во французском языке; 7) сохранение аффри-

кат [dz] и [tʃ], несмотря на отсутствие этих согласных звуков во французском языке; 8) назализация и появление носовых гласных в заимствованных онимах; 9) появление ассимиляций звонких и глухих согласных в соответствии с действующими в современном французском языке фонетическими законами.

## Р. Грищенко

### ЖАРГОНИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ МОЛОДЕЖИ

В наши дни рэп стал любимым жанром музыки для большого количества молодых людей. Его часто критикуют за примитивность и однообразие, но сегодняшний рэп – это не просто стиль музыки, форма самовыражения молодого поколения, но и оазис, кладезь сленга и жаргонизмов, которые являются средствами повседневного общения молодежи, проживающей в пригородах или неблагополучных районах, где рэп считается настоящей религией. И тем, кто не является частью этого мира, употребление в речи данных слов и выражений поможет убедить собеседника в том, что они уважают «авторитет улицы» (*crédibilité de la rue*).

Иноязычные заимствования во французский язык стали предметом интенсивного изучения для отечественных и российских лингвистов: Е. Е. Матюшенко, М. М. Минова, В. А. Позднякова; а также для французских: А. Sauvageot, М. Pergnier, L. Guilbert.

Фактическим материалом для исследования было отобрано около 250 лексических единиц, функционирующих как в песнях современных рэп-исполнителей, так и в молодежной среде, и являющихся достаточно сложными не только для интерпретации, но и в принципе для понимания.

Рассмотрим несколько конкретных примеров.

Слово *bendo* обозначает ‘город, квартал, дом, пригород’.

Слово *bail* синонимично *truc*, *chose* ‘вещь, что-нибудь, кое-что’, в нормативном языке обозначает договор об аренде.

Слово *bifton* ‘банкнота’ первоначально обозначало письмо, которое заключенный отправлял из тюрьмы, сейчас же – денежные знаки. Выражение *faire du bif* синонимично *gagner sa vie* ‘зарабатывать на жизнь’.

Слово *bled* обозначает *ville*, *région*, *pays* ‘город, регион, страна’. Мигранты-выходцы из франкоязычных стран употребляют его для обозначения места своего рождения.

Слово *hala* обозначает *désordre*, *bordel* ‘беспорядок’.

Слово *brolique* (или *brolick*) обозначает короткоствольное оружие, позволяющее при помощи одной руки убить или ранить человека пулей.

Слово *morray* синонимично *mec* ‘парень’.

В настоящий момент жаргонизмы и сленг заимствуются во французский, главным образом, из английского и арабского языков, но также из креольского и даже цыганского. Данный процесс можно объяснить усиливающейся интеграцией экономик, возрастающей миграцией населения, развитием средств связи, взаимопроникновением культур.

## ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗАЦИИ ФРАНЦУЗСКИХ МЕДИАТЕКСТОВ

Современная лингвистика проявляет повышенное внимание к языку средств массовой информации, так как именно они наиболее быстро реагируют и фиксируют все происходящие в мире события. Отражая процессы во всех сферах жизни, СМИ также являются механизмом манипулирования общественным сознанием, и в первую очередь это касается политических, экономических и социальных вопросов. Эффективнейшими средствами при достижении цели искажения информации и сокрытия нежелательных фактов являются эвфемизмы.

Анализ французских официальных СМИ, таких как *L'express*, *Le Monde*, *Le Figaro* и *France 24* позволяет утверждать следующее.

1. Эвфемизмы могут представлять собой лингвистическое проявление политкорректности в целях избегания форм языкового выражения, которые содержат предрассудки и могут вызывать негативные эмоции у людей в зависимости от их пола, возраста, цвета кожи, расы или физического состояния. При освещении военно-экономических событий эвфемизмы снижают их отрицательную коннотацию; здесь журналисты намеренно пытаются скрыть некоторые факты реальности, стремясь внушить адресатам определенную оценку действий, явлений, предметов.

2. Доминирующим способом образования манипулятивных эвфемизмов является лексико-семантический. Он позволяет коммуниканту создавать нечеткое, расплывчатое представление о проблеме, не прибегая к явной лжи, заменяя слова синонимами или используя метафоры. Эвфемизмы, образованные морфологическим способом, манипулируют человеческим сознанием благодаря ярко выраженному эффекту смягчения, потому что правдивость материала и одновременное его замалчивание создает иллюзию достоверности подачи информации и, соответственно, повышает уязвимость масс к воздействию.

3. Удельный вес синтаксических эвфемизмов небольшой. Синтаксические способы образования эвфемизмов являются, вероятно, самыми сложными из всех, поскольку эвфемистичность высказывания создается не отдельными словами, а всей конструкцией предложения в целом. Однако данная сложность повышает способность синтаксических эвфемизмов манипулировать сознанием общества: в огромном информационном потоке современному человеку сложно распознать скрытый за эвфемистичной фразой отрицательный денотат.

4. Незначительное количество графических и фонетических эвфемизмов объясняется их использованием преимущественно при создании эвфемистических субститутов для нецензурной лексики, а их употребление в языке СМИ зачастую ограничено цензурой. К тому же манипулятивные возможности данных эвфемизмов в медиатекстах определяются ограниченными в силу специфики сферы их применения, а также по причине очевидности табуируемого денотата как для коммуниканта, так и для реципиента.

**Н. Ивахненко**

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ  
В МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ**  
(на материале английского и французского языков)

Объектом исследования послужили рекламные сообщения из англо- и франкоязычных глянцевого изданий за последние 5 лет (около 500 для каждого языка). Анализ базировался на классификации Корочковой С. А., согласно которой лексические средства, используемые для представления рекламируемого объекта, направлены на выражение двух основных типов его характеристик – *оценочных* и *дескриптивных*. Последние описывают реальные качества и функциональные свойства объекта. В их употреблении не было выявлено существенных гендерных различий (как внутри, так и между языками).

При рассмотрении лексики, связанной с оценкой, обнаруживаются как сходства, так и различия. Например, схожими оказались средства выражения *п е р ф е к т и в н ы х* характеристик в англоязычной рекламе для обоих полов и мужской рекламе на французском языке. Это ‘безупречность’, ‘новаторство’, ‘эксклюзивность’. А в женской рекламе на французском языке абсолютным «лидером» является сообщение о новизне товара.

Семантическая составляющая *п с и х о л о г и ч е с к о й* характеристики в мужской рекламе на обоих языках отражает такие маскулинные стереотипы, как авантюризм, страсть, энергичность, независимость. В женской же рекламе чаще всего акцентируется безмятежность, спокойствие и наслаждение жизнью.

Среди средств *р а ц и о н а л ь н о й* оценки товара (указание на его утилитарные свойства) для женской аудитории внимание заостряется на экологичности, натуральности, комфорте, простоте в использовании. Во французских женских журналах встречается также упоминание о доступной цене. В рекламе для мужчин чаще всего подчеркивается эффективность, функциональность, высокая производительность и усовершенствованная технология.

*Э с т е т и ч е с к а я* оценка в женской рекламе на французском языке связывается в основном с внешней красотой, элегантностью, молодостью. Для англичанок важно выглядеть здоровыми. У мужчин (на обоих языках) ценится лоск, стиль и физическая форма.

Анализ средств выражения *с е н с о р н о - в к у с о в ы х* характеристик товара показал, что в мужской англоязычной рекламе и в женской на французском языке чаще прибегают к описанию вкуса и запаха. Англоязычной женской рекламе и мужской на французском языке свойствен акцент на визуальных и тактильных ощущениях.

Составители рекламы на обоих языках прибегают также к *социальной* оценочной характеристике – упоминанию о престижных мероприятиях, известных личностях в роли потребителей товара с целью повысить его ценность в глазах адресата. Французские рекламодатели в качестве стандарта оценки товара используют и *национальные стереотипы*, подчеркивая, например, ценность его местного происхождения, французский люкс, шик и т.п.

ЛЕНЬ И БЕЗДЕЛЬЕ В АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЯХ:  
ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Важной и наиболее выразительной формой отражения и выражения культурно-ценностных установок любой нации является паремиологический фонд языка. Проведенный нами анализ паремий о лени и безделье на английском (66 ед.) и французском (80 ед.) языках показал, что подавляющее большинство из них (86 %<sub>англ.</sub>, 96 %<sub>фр.</sub>) демонстрируют негативное отношение к праздной жизни, которая показана как антиценность. Данное отношение иллюстрируется в следующих тематических подгруппах паремий.

1. Лени и безделье приводят к невзгодам и бедности (36 %<sub>англ.</sub>, 30 %<sub>фр.</sub>): *Idleness is the key of beggary*. 'Лень – ключ к нищете'. *La pauvreté est la fille aînée de la paresse*. 'Бедность – старшая дочь лени'.

2. Безделье портит человека (14 %<sub>англ.</sub>, 16 %<sub>фр.</sub>): *By doing nothing we learn to do ill*. 'Ничего не делая, мы учимся дурным делам'. *D'oisiveté nul honneur ni dignité*. 'От безделья нет ни чести, ни достоинства'.

3. Проявления и последствия лени уродливы либо смешны (8 %<sub>англ.</sub>, 20 %<sub>фр.</sub>): *Idleness is a fool's desire*. 'Безделье – это желание глупца'. *Où est la paresse, est la graisse*. 'Где лень, там и жир'.

4. Безделью больше подвержены люди с определенными чертами характера или иными пагубными привычками (8 %<sub>англ.</sub>, 12 %<sub>фр.</sub>): *Great talkers are little doers*. 'Кто много говорит, тот мало делает'. *Gros babilleur, petit travailleur*. 'Большой болтун, слабый работник'.

5. Лени хитрые и изворотливые (8 %<sub>англ.</sub>, 11 %<sub>фр.</sub>): *Idle folks lack no excuses*. 'У лодырей всегда отговорки находятся'. *Le paresseux fait toujours l'occupé*. 'Лентяй всегда притворяется занятым'.

6. Лени изматывает (8 %<sub>англ.</sub>, 11 %<sub>фр.</sub>): *The hardest work is to do nothing*. 'Самая тяжелая работа – это ничего не делать'. *L'oisiveté use plus que le travail*. 'Безделье изматывает больше, чем работа'.

7. Лени забирает время (4 %<sub>англ.</sub>): *Procrastination is the thief of time*. 'Прокрастинация – вор времени'.

8. Важно преодолеть лень (6 %<sub>фр.</sub>): *La paresse est une dangereuse Sirène qu'il faut éviter*. 'Лень – это опасная сирена, которую необходимо избегать'.

А с лентяем советуют бороться хитростью: *Si tu as serviteur paresseux par usage, mets lui la table et l'envoie pour message*. 'Если у тебя ленивый слуга, накрой для него стол и отправь его за посланием'.

Паремии, в которых утверждается, что отсутствие труда может иметь положительные стороны, немногочисленны (14%<sub>англ.</sub> и 4%<sub>фр.</sub>). Кроме того, в ряде пословиц выражается скорее неодобрительное отношение к нерациональному использованию времени, чем поощряется безделье. Например: *Better sit idle than work for nought*. 'Лучше сидеть без дела, чем работать впустую'. *Mieux vaut être oisif que de faire des riens*. 'Лучше быть праздным, чем заниматься пустяками'.

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ ТОВАРОВ ДЛЯ ДОМА

Быстрорастущий и набирающий популярность сервис Instagram является важным инструментом для привлечения клиентов. Центральная составляющая в структуре сети Instagram – пост (сообщение, публикация). Главный элемент поста – изображение или видеозапись, которые сопровождаются текстом (подписью). Эти тексты характеризуются небольшим объемом (2–5 предложений) и имеют свои грамматические особенности.

Морфологические особенности Instagram-постов: а) использование конкретных существительных для наименования множества предметов и явлений (“*Un kit de ponçage idéal pour les plaques de plâtre!*”) абстрактных существительных для описания преимуществ товара и придания выразительности тексту (“*Équilibre et sobriété sont les maîtres mots de nos inspirations déco cette année.*”); б) употребление качественных прилагательных, имеющих положительную семантику и несущих позитивную оценку: (“*L’aménagement idéal pour vos combles :...*”, “*... c’est la solution parfaite...*”) прилагательные в сравнительной и превосходной степени позволяют подчеркнуть уникальность товара и иногда преувеличить его достоинства: (“*Une salle de bain aussi belle que sécurisante?*”, “*...préparer vos meilleures recettes...*”); в) глаголы в повелительном наклонении не выражают прямого призыва к приобретению товара, а содержат в себе импликацию, что позволяет добиться нужного перлокутивного эффекта (“*Accueillez petit à petit le printemps chez vous avec nouveautés.*”).

Синтаксические особенности инстаграм-постов: а) преобладание в текстах предложений небольшого объема – авторы текстов ориентируются на средний объем оперативной памяти человека в  $5 \pm 2$  единицы, подобные тексты легче воспринимаются и лучше запоминаются; б) выделение в тексте наиболее важной информации при помощи репризы и антиципации – особенностью речевого восприятия является удержание в памяти информации, подаваемой в начале или в конце сообщения; в) вопросительные предложения и вопросно-ответные единства используются для создания эффекта непринужденного общения; г) восклицательные предложения вводятся в текст для усиления экспрессивности; д) использование эмодзи (маленькие иконки и изображения) привлекают внимание и придают тексту эмоциональность, а также усиливают воздействие грамматических средств на адресата.

Таким образом, рекламные тексты в Instagram являются новым, особым видом рекламирования товара, который максимально приближен к пользователям социальной сети и имеет свои морфологические и синтаксические особенности.



**А. Костенко**

## ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУДЕБНОГО КРАСНОРЕЧИЯ

Красноречие соединяет жанры, опирающиеся как на устную, так и на письменную традицию. К первым относятся проповедь, выразительное чтение, конференция, декламация. Устной традицией поддерживаются жанры обращения, призыва, бытового и судебного красноречия. Каждый жанр обнаруживает общие с другими черты в рамках одного стиля. Эти черты следует считать стилеобразующими. Наряду с этим в рамках жанра существуют отклонения, отличающие один жанр от других, – это стилемодифицирующие черты. Модификации каждого отдельного стиля можно выявить только через анализ отдельных жанров.

Судебное красноречие является жанром изысканного произносительного стиля, особым жанром красноречия. Стилеобразующие черты судебного красноречия наиболее четко отслеживаются в обвинительной, общественно-обвинительной, общественно-защитительной речах, поскольку они реализуются людьми со схожим культурным уровнем и имеющими схожие установки. Сама защитительная речь может содержать в себе значительное количество модификаций, что связано с личностными качествами обвиняемых. Каждый раз она реализуется людьми, получившими разное образование, выросшими в различной социальной среде, кроме того, во время судебного процесса ими могут двигать различные мотивы и личные амбиции.

Сходство в статусе и конечных целях у обвинения и защиты обуславливает подобие стилеобразующих характеристик сегментного и просодического уровней.

К стиледифференцирующим чертам судебного красноречия на сегментном уровне следует отнести четкость и внятность артикуляции. Стилемодифицирующими чертами следует считать наличие компрессии текста и ассимиляций, которые приближают судебное красноречие к среднему произносительному стилю. Стилемодифицирующей чертой судебного красноречия на французском языке можно считать появление факультативных связываний в отдельных конкретных случаях, где их реализация породила дополнительные коннотативные оттенки, необходимые говорящему для манипуляции сознанием слушающих.

На просодическом уровне стиледифференцирующими следует считать, прежде всего, мелодические особенности судебного красноречия на французском языке, такие как наличие широкого мелодического интервала, а также создание тональных контрастов нисходящего и восходящего тона внутри одной фразы. Стиледифференцирующими является также использование логической выделенности и экспрессивной паузации при аргументации. К стилемодифицирующим факторам следует отнести темп речи, так как его ускорение и замедление связаны с разными тактиками воздействия на аудиторию.

**В. Кузьменко**

## ОБРАЩЕНИЕ КАК ОСЛОЖНЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

(на материале французского и английского языков)

Синтаксическое осложнение простого предложения постоянно находится в центре внимания лингвистов. Осложненное предложение рассматривается как периферийная единица синтаксиса, занимающая, по мнению А. Ф. Прияткиной, переходное положение между системами простого и сложного предложений. С одной стороны, в таком предложении возникает вторичнопредикативное отношение, напоминающее предикативное отношение между частями сложного предложения, с другой – это отношение выражено имплицитно и осложненное предложение формально схоже с простым предложением.

Традиционно к синтаксически осложненным относятся простые предложения с причастными, деепричастными и инфинитивными оборотами, а также однородными членами, обособленными определениями, сравнительными конструкциями и обращением. Объектом нашего исследования является обращение – конструкция с именем существительным, личным местоимением или субстантивированным прилагательным, при помощи которой адресант передает свое сообщение адресату (М. Я. Блох, О. С. Ахманова).

Обращение в его первичной, контактоустанавливающей, функции является компонентом коммуникативной структуры высказывания, служит для привлечения внимания адресата и не осложняет семантико-синтаксическую структуру простого предложения: *Alice, ne soyez pas pessimiste* ‘Алиса, не будьте пессимистом’; *Why don't you go on home, Scout?* ‘Почему ты не хочешь идти домой, Скаут?’.

Вместе с тем контактоустанавливающая функция обращения может совмещаться с функцией характеристики: *Là, ma princesse, je suis infirmière, pas agent de voyage* ‘Ну, принцесса, я медсестра, а не турагент’; *Where have you been, loner?* ‘Где ты был, бездельник?’. В таких случаях адресант не столько называет адресата, сколько выражает свою субъективную оценку, что, по мнению А. М. Пешковского, является признаком предикативности. Простое предложение при этом может быть преобразовано в сложное: *Where have you been, loner?* → *Where have you been, you are a loner?*

При реализации обращения во вторичной функции (характеризация) простое предложение является синтаксически осложненным: в нем имплицитно реализуется вторично предикативное отношение и осуществляется номинация двух ситуаций действительности: одна представлена предикативным ядром простого предложения, другая – обращением.

## Е. Курбеко

### РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

*Топонимика* – наука, изучающая происхождение, значение, развитие, современное состояние, написание и произношение географических названий. Изучение семантического аспекта топонимического пространства Парижа и Тулузы позволяет установить особенности их происхождения. Большинство топонимов городов происходят от имен собственных. Множество географических объектов в Париже и Тулузе названы в честь известных французских и зарубежных деятелей (*Place Victor Hugo, Rue Rude*). Обоим городам присущи названия, отражающие историю города и его местности. В Тулузе встречается множество урбанонимов, названных в честь тулузских деятелей (*Rue Antoine-Deville, Rue du Canard*), которых нет в Париже. Также значительную часть урбанонимической системы обоих городов составляют церковные наименования (*Rue Saint-Denis, Place de l’Eglise de l’Assomption*), однако в Тулузе таких наименований больше, что обусловлено влиянием Ордена доминиканцев, образованного в XIII в. в этом городе.

Анализ синтаксического аспекта урбанонимов показал, что в обоих городах преобладают синтаксические модели «географический термин + существительное (антропоним)» (*Rue Lobineau, Rue Janu*) и «географический термин + существительное (антропоним) + существительное (антропоним)» (*Rue Vincent Compoint, Place Jean Diebold*). В Тулузе также распространены более короткие синтаксические модели, что объясняется влиянием окситанского языка.

Исторический аспект урбанонимов обусловлен историческими событиями и присутствием различных диалектов (*langue d’oïl* в Париже и *langue d’oc* в Тулузе). Современные улицы обоих городов имеют очень близкие по фонетическому, лексическому, и грамматическому составу названия. Этот факт можно объяснить существованием единого государственного пространства, наличием единых исторических процессов, а также распространением единого государственного языка. Влияние окситанского языка осталось: 10 % жителей Тулузы говорят на окситанском языке, а на каждой улице города можно увидеть двойную адресную табличку – на французском и окситанском языках.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ урбанонимических систем Парижа и Тулузы позволил выявить как сходства, так и различия в географических названиях обоих городов. Нахождение городов на территории одного государства обуславливает значительное семантическое сходство урбанонимов. Однако в Париже и Тулузе преобладают разные синтаксические модели географических названий. В Тулузе сохраняется влияние южноокситанского диалекта, о чем свидетельствуют двойные адресные таблички на улицах города.

## В. Мукель

### ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЫТОВОГО КРАСНОРЕЧИЯ

Бытовое красноречие – это юбилейная речь (посвященная знаменательной дате или произнесенная в честь отдельной личности), приветственная речь, застольная речь (произносимая на официальных приемах), застольное слово, или тост, а также надгробная, или поминальная, речь, посвященная ушедшему из жизни. Оно отражает определенные общественные отношения, представляя вместе с тем известные явления быта и давно сложившиеся обычаи, народные традиции.

Бытовое красноречие связано не с практическими целями, а с намерением устанавливать и поддерживать добрые отношения между людьми, воздавать почести достойным, поддерживать и ободрять нуждающихся в этом, утверждать оптимизм, способствовать развлечению, полезному и приятному времяпрепровождению в неформальном общении.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. На скорость произносимого влияет психическое состояние человека в момент речи, например от взволнованного человека трудно ожидать спокойной, неспешной речи. Скорость речи отражает чувства: быстрая, речь – взволнованность, обеспокоенность чем-либо или личные проблемы. Медленная речь свидетельствует об угнетенном состоянии, горе, высокомерии или усталости. Спокойная, медленная манера говорить указывают на спокойствие, невозмутимость, вдумчивость, рассудительность собеседника.

Общей просодической чертой проанализированных примеров бытового красноречия является достаточно медленный темп.

Бытовому красноречию свойственно использование большого числа пауз хезитации, которые помогают говорящему подобрать слова, спланировать высказывание, исправиться.

2. Бытовое красноречие характеризуется использованием коротких 4–6 сложных ритмических моделей. Отмечается тенденция к активному использованию дополнительной акцентной выделенности. В зависимости от радостного или печального события, на котором произносится речь, оратор может использовать как логическую, так и эмоциональную выделенность.

3. Поскольку бытовое красноречие, по сравнению с другими видами, максимально приближается к устной разговорной традиции, мы ожидали появления значительного количества ассимиляций, эллипсисов и других признаков компрессии. Однако наша гипотеза не подтвердилась. В нашем исследовательском материале англофоны и франкофоны использовали максимально полный стиль, в котором практически отсутствовала компрессия. Элементы упрощения консонантных групп присутствовали в русскоязычных текстах, при этом в этой группе отмечалась устойчивая тенденция к использованию торжественных стихотворных форм.

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АФФЕКТИВНЫХ ЭМОЦИЙ «ГНЕВ» И «РАДОСТЬ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РОМАНЕ

Язык, выполняя свою коммуникативную функцию, служит человеку, как для передачи информации, так и для выражения его субъективного отношения к высказываемому. Во время общения преследуются несколько целей: передать информацию, и, прежде всего, воздействовать на партнера коммуникации, что является основой формирования экспрессивной функции языка, т.е. его способностью выражать эмоциональное состояние говорящего. В начале XX в. среди различных «чувств» в самостоятельную группу стали выделяться «аффекты», о которых говорили, как об эмоциональных реакциях, направленных на разрядку возникшего эмоционального возбуждения.

Отличительным признаком аффектов от эмоций можно считать то, что они чаще всего возникают в ответ на уже фактически наступившую ситуацию и в этом смысле являются как бы сдвинутыми к концу события, что подтверждает более развернутый контекст. Сравните, например: ... *she burst like a geyser...* 'она взорвалась, как гейзер' – мгновенная эмоциональная реакция и *LuLing stared at her, silent for five full minutes. Then she burst like a geyser: "You wish I dead? You wish no mother tell you what to do? Okay, maybe I die soon!"* 'ЛуЛинг уставилась на нее, молча целых пять минут. Затем она **взорвалась, как гейзер...**'.

В романе Эми Тан «Дочь костоправа» нами было отобрано 27 примеров, выражающих «гнев» и 26 примеров, описывающих «радость». Следует отметить, что во всех примерах отражены отрицательные и положительные эмоции героев, среди которых незначительное количество (30 %) тех, которые следует отнести к аффективным, а именно: 6 – «гнев» и 10 – «радость», т.е. из общего количества отобранных примеров (53), всего в 16 имеется выражение аффективных эмоций.

Анализ показывает также, что в отличие от просто положительных и отрицательных эмоций аффект характеризуется большой интенсивностью переживания и бурным выражением (экспрессией), например, выражение «радости»: аффективная эмоция – “- *She said everything will be all right. Everything. All right? You're not supposed to worry anymore.*” *Her mother sobbed with relief.* ‘« - Она сказала, что все будет хорошо. Всё. Хорошо? Тебе больше не о чем беспокоиться». Ее мать **рыдала от облегчения.**’ и просто эмоциональное выражение радости – *LuLing wore a look of absolute joy.* ‘На лице ЛуЛинг было **выражение абсолютной радости**’.

Поскольку в исследовании нас, в первую очередь, интересовало выявление и описание языковых средств выражения аффективных эмоций в английском языке, то, несмотря на небольшое количество отобранных примеров, можно сделать вывод о том, что при выражении аффективных эмоций «гнева» и «радости» в английском языке автором используются такие языковые средства, как эмоционально-окрашенная лексика, эпитеты, мета-

фора, чаще глаголы, выражающие крайние точки эмоций, сравнения, а иногда для описания состояния героев во время переживания аффективных эмоций используется целое предложение.

## В. Праухина

### ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ЭТНОНИМОВ

Состояние и функционирование номинаций подчиняются как системным требованиям языка, так и культурному контексту, коллективному национальному и индивидуальному сознанию, ситуативным обстоятельствам, при которых реализуется коммуникация. Частотность определенных моделей словообразования свидетельствует о способности и готовности языка реагировать на социальные изменения, предлагая соответствующие номинативные единицы. Исследователями предлагается изучать номинативное содержание ономазиологических единиц различными лингвистическими способами: уточняя языковой статус имен собственных, выявляя их фонетические и морфологические особенности, устанавливая эволюционную специфику и особенности метафоризации и метонимизации онимических наименований. При рассмотрении содержательных особенностей лексических единиц онимного сегмента правомерно обращение к экстралингвистическим характеристикам: к истории появления геополитических объектов, репрезентируемых онимами, к истории географических открытий и перемещения племен и народов. При систематизации ономазиологического материала следует учитывать лингвоспецифичность наименований, их территориальную обусловленность, хронологическую соотнесенность и типологию социальных формаций. Анализ семантических особенностей английских и французских этнонимов, т.е. лексических единиц, называющих этнические общности, выявил наличие и активное использование в данных языках однотипных мотивированных номинаций, объединенных нами в нижеследующую классификацию: а) этнонимы, основанные на сходстве или смежности внешнего признака, например: (англ.) *red-skin* 'индеец', *almond-eye* 'китаец, кореец, японец'; (франц.) *Black* 'черный'; *Marron* 'марокканец'; б) этнонимы, основанные на отличительных чертах национального характера: (англ.) *Blanket-indian* 'индеец'; *kiltie* 'шотландец'; (франц.) *Barbu* 'мусульманский активист'; в) этнонимы, основанные на вкусовых предпочтениях: (англ.) *Lime-juicer* 'англичанин'; (франц.) *Cucurbitacé* 'араб'; г) этнонимы, основанные на культурных или литературных аллюзиях, исторических ассоциациях или фольклоре: (франц.) *Pinocchio* 'итальянец'; е) этнонимы, основанные на употребительных именах в этнической группе: *Goldberg* 'еврей', *Abdoul* 'тюрк, араб'; ж) этнонимы, основанные на определенных геополитических фактах: (англ.) *Stani* 'иммигранты из стран Центральной Азии, названия которых заканчиваются на -стан'; (франц.) *Bled* 'араб'.

Таким образом, результаты познавательного-номинативной деятельности человека в отношении этнических групп получают единообразное закрепление (с одинаковым набором типологических признаков) в семантической структуре английской и французских этнонимов.

## С. Пронина

### ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПОДГОТОВЛЕННОЙ И СПОНТАННОЙ РЕЧИ У НОСИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И ИНОСТРАНЦЕВ

Среди фонетических характеристик, наиболее ярко дифференцирующих подготовленную и спонтанную речь, выступают темпоральные, акцентные и мелодические признаки. Помимо просодических особенностей спонтанная и подготовленная речь отличаются лексически, грамматически и стилистически.

*Спонтанной речью* считается речь неподготовленная, осуществляемая говорящим в постоянно меняющихся условиях коммуникации. Поэтому принято считать, что спонтанная речь является показателем уровня языковой компетенции говорящего. Спонтанная речь определяется как речь, порождаемая одновременно с формированием мысли. В отличие от нее подготовленная речь представляет собой продукт предварительного обдумывания, планируемый и репетируемый заранее. Спонтанная речь ориентирована на поддержание контакта со слушающим и выражение говорящим своих чувств и оценок.

Следует отметить, что между спонтанной и подготовленной речью исследователями выявляется промежуточный вид – *квазиспонтанная речь*. Эта речь порождается одновременно с формированием мысли, но подготовлена предшествующим опытом говорящего. Ярким примером квазиспонтанной речи является ответ преподавателя на возникший у студента вопрос по ходу ведения лекции: вопрос может быть ожидаемым, а ответ на него опирается на накопленные ранее знания и опыт.

С целью выявления особенностей просодической организации спонтанной и подготовленной речи у носителей и неносителей языка нами было проведено экспериментальное исследование. Было выявлено, что у носителя языка самоперебив всегда осуществлялся на уровне слова, а у иностранцев на уровне фразы. Наблюдаются отличия в мелодическом оформлении терминального тона. В спонтанной речи терминальный тон носителя языка не опускался вниз, выражая тем самым заинтересованность, в то время как у русскоговорящих испытуемых терминальный тон опускался вниз.

В среднем скорость артикуляции носителя языка, как в спонтанной, так и в подготовленной речи опережает скорость артикуляции русскоязычных испытуемых минимум на 1 слог в секунду. Максимальная скорость спонтанной речи у носителя языка составила 6 слогов в секунду, а у изучающих французский язык – 5 слогов в секунду. Средняя скорость арти-

куляции определялась преимущественно особенностями темперамента, а не уровнем владения языком. У более подвижных испытуемых она достигала – 3,5 слога в секунду, у более флегматичных – 2 слога в секунду.

## О. Розинская

### ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ 'ЦВЕТ'

Цвет является для человека не просто физической реальностью, а одной из главных категорий культуры. Он окружен системой ассоциаций, смысловых значений, толкований и становится воплощением нравственно-эстетических ценностей, которые отражаются прежде всего в устойчивых оборотах и выражениях. Сопоставительный взгляд на репрезентацию эмоций через цветообозначения на материале разных языков и культур представляет собой особый интерес для современной лингвистической науки.

Для анализа было отобрано 522 фразеологические единицы с компонентом 'цвет' (304 английских и 218 французских). Первичный анализ языкового материала показал, что цветами, входящими в состав фразеологических единиц английского и французского языков, являются *черный, белый, красный, синий/голубой, зеленый, желтый, розовый, фиолетовый, пурпурный, коричневый, серый*. Фразеологизмы с компонентом 'оранжевый' не обнаружены в языках сравнения. Количественный анализ фактического материала показал, что черный цвет '*black/noir*' является приоритетным в образовании фразеологизмов и образует наибольшее количество устойчивых выражений (58 английских и 55 французских фразеологических единиц).

На втором этапе исследования удалось выделить 37 устойчивых выражений с компонентом цвет, выражающих эмоции в английском языке и 47 – во французском. Были выявлены следующие группы эмотивных значений фразеологизмов с компонентом 'цвет' в исследуемых языках: радость/удовольствие (*to paint the town red* 'веселиться, кутить'; *rire jaune* 'смеяться сквозь слезы'); удивление (*en rester (tout) bleu* 'разинуть рот от удивления, растеряться'); печаль (*black dog* 'плохое настроение, уныние, хандра'; *papillions noirs* 'мрачные мысли'); гнев/ярость (*to scream blue murder* 'орать, дико вопить'; *to turn purple with rage* 'побагроветь от ярости'; *être méchant comme un âne rouge* 'быть злым как черт'); страх (*to show the white feather* 'струсить'; *avoir une peur bleue de qch* 'быть в ужасе, сильно бояться чего-л.');

стыд/смущение (*to go beet red/to be as red as poppy/to turn uncomfortably red* 'покраснеть от стыда/смущения; *être rouge jusque derrière les oreilles* 'смутиться, покраснеть до ушей').

Таким образом, на данном этапе исследования французский язык представляется более продуктивным в выражении эмоций с помощью фразеологизмов с компонентом 'цвет', причем во французском языке доминируют компонент *noir* 'черный' (22 фразеологических единицы), в английском – *red* 'красный' (14 фразеологизмов).



Т. Сулавко

## ПРИЧАСТИЕ В СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

(на материале французского и английского языков)

Причастие является уникальной частью речи. Как пишет В. Г. Гак, совмещая свойства имени прилагательного и глагола, причастие выражает действие как атрибутивный признак носителя. Во французском и английском языках атрибутивный признак выражен определением (второстепенный член предложения, присоединяемый к имени посредством атрибутивной связи), предикативом (именная часть сказуемого, присоединяемая к имени посредством предикативной связи), обособленным определением (второстепенный член предложения, соотносимый с именем посредством атрибутивно-предикативной связи) и сказуемым (член предложения, соотносимый с именем посредством вторичнопредикативной связи).

Простое предложение с причастием в функции определения не осложняет семантико-синтаксическую структуру предложения, и его можно опустить, не исказив смысл высказывания (*Sir Edward voulut adopter cette enfant (abandonnée)* ‘Сэр Эдвард изъявил желание удочерить эту (брошенную) девочку’; *They must have seen the (retreating) trio* ‘Должно быть, они видели (отступающую) троицу’) Употребляясь в функции предикатива, причастие выражает признак, соотношение которого с носителем создает предложение как таковое, опущение такого причастия приведет к формированию аграмматичного высказывания (*La vieille dame était étonnée* ‘Пожилая женщина была удивлена’; *At eight in the evening the schoolhouse was brilliantly lighted* ‘К восьми часам вечера школа была ярко освещена’).

Употребляясь в функции обособленного определения и сказуемого, причастие с зависимыми словами (причастный оборот) осложняет семантико-синтаксическую структуру простого предложения: между причастным оборотом и предикативным ядром предложения устанавливаются причинно-следственные (*Concentré sur son bagage, il n’entendit pas Anna arriver* ‘Поскольку он был сконцентрирован на багаже, он не услышал, как подошла Анна’) или временные отношения (*Asked for help, Jim called the police* ‘Когда его попросили о помощи, Джим вызвал полицию’).

Таким образом, причастие в функции определения и предикатива не осложняет семантико-синтаксическую структуру простого предложения. В свою очередь, наличие в простом предложении французского и английского языков причастного оборота свидетельствует об осложнении семантико-синтаксической структуры предложения и формировании полипропозитивного высказывания, описывающего несколько ситуаций действительности.

## ОРАТОРСКИЙ СТИЛЬ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЯ И ВОЗЗВАНИЯ

1. Политические речи характеризуются медленной скоростью высказывания, наибольшим количеством ударных слогов, четкой реализацией гласных и согласных звуков, широким употреблением прилагательных, содержанием большого количества форм от 3-го лица, употреблением настоящего и будущего предшествующего времени *Futur intérieur*, множеством придаточных предложений, управляемых союзами *qui* и *que*. Организация текста с меньшим вниманием к торжественности включает быстрый темп произношения, средний объем, повторение и периодический стиль риторики, распространенность предложений с местоимениями первого лица единственного и множественного числа *je* и *nous*, использование в большинстве случаев прошедшего времени.

2. Ведущим тоном французских политиков при реализации обращения и воззвания является восходящий тон.

3. Стилистические паузы присущи как обращению, так и воззванию. В побудительных предложениях наиболее часто их можно встретить перед призывами, наиболее значимыми эмоционально окрашенными словами. В повествовательных предложениях они встречаются перед существительными, которые имеют наибольшую смысловую нагрузку для передачи информации и привлечения внимания слушателя.

4. Лексический уровень представлен приемами, типичными для политической речи: метафорой, для формирования политической картины мира и привлечения внимания, а также эвфемизмами, как средством сокрытия и приукрашивания действительности, манипулирования человеческим сознанием для формирования наиболее благоприятной картины происходящего.

5. Франкоговорящие ораторы больше говорят об исторических символах, республиканских ценностях: земля, свобода, братство, равные возможности, солидарность; ценности Республики; великие идеалы, верность своему призванию; великая, древняя, богатая нация – Франция. Также идет упоминание великих исторических или политических личностей.

6. Что касается грамматической составляющей политического высказывания, то здесь к наиболее частотным формам можно отнести: «местоимение + глагол», «прилагательное + артикль», «местоимение + союз», «предлог + местоимение», «союз + артикль», «прилагательное + существительное». Часто встречающиеся конструкции «артикль + существительное» и «предлог + артикль», так как они естественным образом присущи аналитическому языку, к которому относится французский язык.

7. Ораторы, говорящие на французском языке, предпочитают либо простые и короткие предложения, либо придаточные предложения, вводимые подчинительными союзами *qui*, *que*, *où*.

## А. Ярош

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛЮТТОНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Глюттонический дискурс является одним из видов социально-ориентированного дискурса. Он охватывает несколько жанров: рецепт, меню, отрывок из художественного произведения и прочие. Глюттоническому дискурсу, как и любому другому дискурсу, присущи лингвистические особенности, которые проявляются на различных уровнях: лексическом, грамматическом, стилистическом.

Материалом для исследования послужил роман английского писателя Питера Мейла «Год в Провансе», а также его переводы на французский и русский языки. Уникальность этого произведения заключается в том, что автор детально передает обычаи и традиции французской кулинарии средствами английского языка.

В ходе повествования Мейл представляет гастрономическую картину Прованса, описывая продукты питания, свойственные этому региону: фрукты (*melons* ‘дыни’, *peaches* ‘персики’), овощи (*asparagus* ‘спаржа’, *tomatoes* ‘помидоры’), морепродукты (*tuna* ‘тунец’, *anchovies* ‘анчоусы’), молочные (*goat’s cheese* ‘козий сыр’, *butter* ‘сливочное масло’) и другие продукты (*lavender honey* ‘лавандовый мед’, *mushrooms* ‘грибы’). При этом автор часто употребляет французские номинации вместо английских для обозначений некоторых овощей, ср.: *courgettes* ‘кабачки’ вместо *squashes*, *aubergines* ‘баклажаны’ вместо *eggplants*. Наблюдается также частое использование национально-окрашенных французских лексических единиц: *foie gras* ‘фуа гра’, *truffe* ‘трюфели’, *croissant* ‘круасан’, *tabbouleh* ‘табуле’, *pastis* ‘пастис’, *rosé* ‘розовое вино’, *cognac* ‘коньяк’. Причем автор сохраняет французское написание, чтобы восполнить недостаточность англоязычных реалий.

С помощью эпитетов Мейл сравнивает французские овощи и фрукты (*monumental* ‘изумительные’) с английскими (*limp and shivered* ‘жалкие и бледные’) и подчеркивает качественный аспект блюд (*fine crisp crust* ‘хрустящая коричневая корочка’, *sweet onions* ‘сладкие луковички’).

Автор использует стилизацию, включая в свой роман рецепт *Civet de renard a la façon Massot* ‘Рагу из лисицы по рецепту Массо’ в нетрадиционном виде, что не мешает выделить типичные характеристики рецепта как жанра: употребление императивных конструкций (*find* ‘найдите’, *cut off* ‘отрежьте’) и имен существительных (*onions* ‘лук’, *heads of garlic* ‘головки чеснока’), использование кухонных терминов (*carcass* ‘тушка’, *gut* ‘потрошить’).

Таким образом, глюттонический дискурс в рамках художественного текста позволяет эффективно, не ограничиваясь конкретным стилем или жанром наряду с художественным замыслом автора раскрывать лингвокультурологические особенности отдельного этноса, региона и локальной гастрономической картины мира.

## Круглый стол «ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

**Л. А. Тригубова**

### КОНТРОЛЬ И ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Контроль и оценивание учебных достижений учащихся является очень важной частью образовательного процесса, так как ими определяется соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Результаты контроля учебных достижений дают сведения как о положительном или отрицательном конечном учебном результате, так и о непосредственно самой форме контроля. Основной задачей преподавателя является не только оценивание знаний, но и выявление степени овладения учащимися соответствующими навыками и умениями, их уверенность и самостоятельность, творческий подход при применении полученных умений и навыков как в образовательном процессе, так и в практической деятельности. В этой связи представляется интересным опыт организации оценивания учебных достижений учащихся в зарубежных странах.

В Великобритании система отметок буквенная: от А (отлично) до U (чрезвычайно неудовлетворительно). В некоторых частных учебных заведениях ставят отметку за усердие, например, от 1 (активная работа и интерес к предмету) до 5 (ученик совсем не старается). Для хороших отметок за усердие ученику следует вести себя на уроке активно: задавать вопросы, вступать в дискуссии, даже критиковать точку зрения учителя. Ученики получают отметки каждый день: за работу на уроке и домашнее задание. Знания по учебным дисциплинам регулярно проверяются тестами. Раз в триместр школа готовит отчет для ученика и его родителей. Отчет отправляют на электронную почту или загружают в личный кабинет родителя на сайте школы.

Контроль знаний американских школьников осуществляется в форме пятиступенчатой шкалы от А до F, где А означает «отлично» (постоянно высокий уровень готовности, глубоких знаний и оригинальность); В – «хорошо» (уровень более высокий, чем средний); С – «удовлетворительно» (средний уровень выполнения заданий); D – «плохо» (минимальный уровень знаний), F – «неудовлетворительно» (неудовлетворительные результаты или полное незнание учебного материала). Основные критерии оценивания: «А» ставится, если выполнено 90–100 % заданий, «В» ставится, если выполнено 80–89 % заданий и так далее. Данные числовые значения используются для подсчета среднего балла успеваемости. В США оценивание учебных достижений осуществляется также с помощью стандартизированных тестов SAT-1, SAT-2, которые выявляют достижения учащихся в сравнении с нормой успеваемости для данной возрастной группы в школе, в штате или уровень овладения учащимися учебной программой по отдельному предмету.

Во Франции основная система оценивания от 0 до 20 баллов, где максимальная отметка – 20. В начальной школе чаще используют систему оценивания по десятибалльной шкале, где 10 – максимальный балл. Некоторые учителя начальной школы сразу вводят двадцатибалльную шкалу. В ряде случаев может быть использована американская буквенная система от А до Е (или F), иногда с плюсом или минусом.

В Японии на первой ступени обучения для оценки учебных результатов учителем используется рисунок – цветок «Ханамару». Размер лепестков и цветка зависит от стараний ученика. После первого класса оценивание учебных достижений становится конфиденциальным – все комментарии, отметки и таблицы успеваемости ученики получают в закрытых конвертах. Учитель не может обсуждать успехи учеников публично. Начиная со второго класса ученики сдают внутренние экзамены, которые оцениваются по 100-балльной системе: А (90–100) отлично; В (70–79) хорошо; С (60–69) нужно стараться; F - не сдал.

В Новой Зеландии дважды в год родителям выдается в письменной форме отчет об успеваемости их ребенка с указанием отметок (табель), который называется «progress report». Знания оцениваются по буквенной шкале: А – наивысший балл, Е – низший. Оценивается этот прогресс по двум шкалам – общая оценка и по подпунктам. Общие оценки могут, например, быть такими: требуется больше внимания и усилий; стабильный, последовательный, стойкий и уверенный прогресс; требуемый уровень успешности достигнут и др.

В Германии 6-балльная система отметок, наивысший балл в которой «единица». Также используется и словесная формулировка отметки: 1 (отлично); 2 (хорошо); 3 (удовлетворительно); 4 (достаточно); 5 (неудовлетворительно); 6 (недостаточно). В гимназиях для выпускных классов применяется 15-балльная шкала, по которой оцениваются знания выпускников по результатам тестов либо экзаменов.

В Швеции до шестого класса ученикам в школах вообще не ставят отметок, чтобы не мешать индивидуальному развитию и не вызывать чувство конкуренции и стресса. В 2011 г. шведские школы перешли с трехбалльной на шестибалльную шкалу: А (отлично), В (очень хорошо), С (хорошо), D (удовлетворительно), Е (адекватно), F – непроходной балл.

В Канаде существует система оценивания по 100-балльной шкале. В течение года проверка знаний учеников осуществляется путем написания ими письменных контрольных работ. В конце учебного года предусмотрена сдача экзамена. Экзамены, как правило, проходят в виде письменного теста (в случае с точными науками) или в виде эссе (в случае с науками гуманитарного профиля). В конце учебного семестра (года) подводится итог и оценивается успеваемость каждого ученика путем подсчета среднего балла по всем предметам. Для перехода в следующий класс необходимо набрать 50 %. А ученик, который наберет 80 %, может быть освобожден от экзамена и удостоен почетной грамоты.

## ИДЕИ КОНФУЦИАНСТВА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КНР

Конфуцианство как этико-философское учение, изложенное в трудах известного китайского мыслителя Конфуция (551–479 гг. до н.э.), более двух тысячелетий регламентирует все стороны жизни китайцев, начиная от семейных отношений и заканчивая государственно-административным устройством. Конфуций и его последователи были не только философами, но и педагогами, что говорит в пользу необходимости изучения философских идей и их реализации в образовательной системе. На основе анализа дошедших до нас высказываний Конфуция выделяются четыре основные положения образовательной концепции, которые широко применяются в воспитательной работе общеобразовательных школ КНР.

1. О пользе учения и о важном значении образования в жизни общества. Для китайцев характерно исторически сложившееся уважение к образованию. Детям с раннего возраста прививается мысль, что без знаний успеха добиться невозможно. Центральная идея Конфуция заключалась в том, что каждому человеку необходимо много трудиться, получить знания, которые приносят радость и удовольствие.

2. О соблюдении справедливости в образовании. Конфуций одним из первых выдвинул идею равных возможностей получения образования для людей из разных слоев общества. В современном Китае эта идея реализуется через получение образования всеми (независимо от пола, дохода семьи, социального статуса семьи и прочих факторов) и предоставление государственных гарантий желающим получить образование (государственные субсидии, кредит и др. формы помощи).

3. Высокие требования к личности учителя. Конфуций считал, что учителем должен быть человек, имеющий большой багаж знаний и стремящийся к самосовершенствованию, поскольку эти качества являются хорошей основой для обучения других людей. Мысли Конфуция доньше используются в современном Китае, когда речь идет о профессиональном долге учителя, об отношении учителя к своему делу. В современном Китае человеку необходимо проделать большой путь, чтобы стать педагогом. Необходимо блестяще окончить все три ступени общего среднего образования и являться выпускником педагогического вуза, в которой поступить зачастую очень сложно, опять-таки из-за высокой конкуренции.

4. Методика обучения. Большинство китайских ученых выделяют в учении Конфуция четыре важных аспекта методики обучения, которые широко применяются в современной системе образования в Китае: обучение учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями; эвристический метод преподавания; сочетание обучения и мышления; идея о том, что обучение должно быть глубоким, но в конечном итоге простым.

Таким образом, можно прийти к выводу, что учение Конфуция оказало большое влияние на формирование и развитие китайского образования, чему способствовали приверженность китайского народа традициям, его трепетное отношение к письменному слову и обучению.

## **К. Гришкевич**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ**

Система высшего образования Южной Кореи, как и во многих странах, делится на три ступени: бакалавриат (Haksa), магистратура (Seoksa) и докторантура (Waksa). Немаловажно, что за все виды образования в Корее необходимо платить. В отличие от других стран, основой определяющих факторов достижений студентов является престижность оконченного университета. В корейских учебных заведениях преобладают лекционные, а не практические занятия. Также культивируется принцип равенства. Часто преподаватель бросает жребий, чтобы справедливо выбрать ученика для ответа.

На сегодняшний день в Южной Корее действует порядка 400 высших учебных заведений, при этом доля государственных вузов составляет всего 20 % от общего количества, все остальное приходится на частный сектор. Цель абитуриентов – поступить в престижные университеты страны, которые имеют аббревиатуру SKY. К ним относятся Сеульский национальный университет – самый крупный и престижный вуз в стране. Выпускниками университета являются почти 2/3 судей Южной Кореи и более половины ее политиков. Сотрудничает с 270 университетами из 55 стран мира и с крупными мировыми организациями, такими как ООН и Всемирный банк.

Университет Корё – частный исследовательский университет, отличается практической направленностью обучения. Здесь была найдена защита от вируса Хантаан – первая действующая вакцина. Университет Енсе – лучший медицинский вуз в Корее. Здесь были сделаны выдающиеся открытия: новый способ охлаждения воздуха, уникальное покрытие для автомагистралей, сыворотка против свиного гриппа.

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод о существующих проблемах в системе высшего образования Южной Кореи. К ним относятся изматывающий, напряженный график обучения, чтобы сдать вступительные экзамены; система зубрежки и заучивания; слишком интенсивный ритм изучения учебного материала; первоначальная большая важность престижности университета, чем профессиональных качеств специалиста. Несмотря на приведенные проблемные стороны образовательной системы, вузы Южной Кореи заслуженно занимают высокие рейтинговые позиции в мире, а высшее образование в этой стране является популярным среди иностранцев.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЕЙ В КНР

Большое значение в совершенствовании образовательной системы имеет положение о непрерывном обучении учителей и их ответственности за образование учащихся. Китайские исследователи выделяют два понимания профессионального развития учителя: процесс индивидуального профессионального совершенствования учителя (профессиональные знания, умения) и процесс совершенствования качества преподавания.

Председатель КНР Си Цзиньпин выступил с речью об учителях, «обладающими четырьмя качествами». «Важной задачей вузов является подготовка учителей, проявляющих гуманность, с высокими идеалами, нравственными качествами, твердыми знаниями. При этом необходимо усилить идейно-политическую работу учителя, сделать его инструктором для родителей по здоровому развитию детей. Необходимо также придерживаться единства обучения и воспитания, академической свободы и стандартов науки».

Программа «Интернет плюс образование» внесла свой вклад в профессиональное развитие учителей. Эта программа дала возможность получать ценные педагогические советы от коллег в стране и за рубежом, проходить международное повышение квалификации онлайн.

Китай стал отходить от концепции подготовки «универсального» учителя. Данная концепция предполагала собой подготовку учителя по трем и более дисциплинам одновременно, часто не смежным. Государство решило, что важнейшей задачей является повышение качества набора студентов. Для этого предполагается привлекать местный бюджет для педагогического образования при помощи стимулирующих выплат при устройстве по специальности (например, в сельских районах), подготовки за счет государства, целевой подготовки.

Актуальной проблемой является содержание подготовки будущего учителя. Навыки, которые необходимо формировать у будущих учителей в настоящее время – это критическое мышление, умение решать задачи, применять знания, креативность, адаптивность, коммуникация, лидерские качества, осознание и принятие других культур, умение использовать компьютерную технику, знание иностранных языков. Учителям, в качестве эксперимента, также предлагается ведение дневника рефлексии, что позволяет через анализ собственной работы повышать свой профессиональный уровень; групповые обсуждения с коллегами; общение на образовательных интернет форумах, в блогах; консультации со специалистами; посещение лекций выдающихся педагогов; участие в исследовательских мероприятиях.

В настоящее время в Китае вырабатываются общенациональные модели подготовки будущих учителей, а также актуальные программы по повышению квалификации педагогических работников.



**Е. Копылова**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ, ИСПАНИИ И ШВЕЙЦАРИИ

Изучение мировых образовательных систем – это возможность приобрести интересный опыт относительно того, как получают образование за рубежом, сравнить с организацией обучения в своей стране, узнать что-то новое и, возможно, использовать в собственной практике.

Сравнительный анализ организации высшего образования в Великобритании, Испании и Швейцарии происходит по восьми выбранным критериям, а именно: поступление в высшие учебные заведения, уровни высшего образования, типы высших учебных заведений, продолжительность обучения, стоимость обучения, изучаемые иностранные языки, востребованные специальности, возможность выбора студентами учебных дисциплин.

Высшее образование в трех европейских странах имеет ряд схожих черт. Для поступления в высшие учебные заведения необходимо сдать вступительные экзамены. Уровни высшего образования в Великобритании, Испании и Швейцарии включают бакалавриат, магистратуру и докторантуру. Продолжительность обучения в среднем составляет 4 года. Также стоит отметить, что вузы указанных стран позволяют своим студентам полностью или частично выбирать учебные дисциплины, предоставляя тем самым свободу академического выбора.

С другой стороны, существуют отличия в организации высшего образования в данных странах. В Великобритании есть возможность поступления в колледж, технический институт или университет. Испанские университеты делятся на государственные, частные и духовные. В Швейцарии можно учиться в университетах, федеральных высших политехнических школах или педагогических институтах. Обучение в Великобритании одно из самых дорогих в мире, в то время как средняя стоимость обучения в Испании и Швейцарии относительно невелика. В зависимости от страны, обучение в Великобритании, Испании и Швейцарии позволит овладеть английским, испанским и немецким, французским или итальянским языками соответственно. Утверждается, что университеты Великобритании дают самое качественное образование в области бизнеса, экономики, IT, медицины, инженерных наук и медиа. В Испании традиционно ценятся гуманитарные, инженерные, архитектурные и юридические специальности. Туризм, гостиничный менеджмент, банковское дело и финансы – самые сильные специализации в Швейцарии, которые сегодня востребованы у абитуриентов по всему миру.

Таким образом, сравнительный анализ систем высшего образования Великобритании, Испании и Швейцарии показывает, что они имеют много общего, так как все три страны являются участниками Болонского процесса.

## ВЫСШАЯ ШКОЛА ЯПОНИИ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ

Предметом настоящего исследования является высшее образование Японии. Поступление в японские университеты является очень стандартизированной процедурой, так как абитуриенты сдают экзамены в формате теста в несколько этапов. Средний балл школьного аттестата не учитывается. Система направлена на то, чтобы абитуриент оценивался максимально непредвзято, но при этом не учитывается личность абитуриента.

В Японии существуют полностью финансируемые государством национальные университеты, государственные университеты, которые находятся под управлением префектур, а также частные университеты, не получающие поддержки от государства. Более того, в Японии есть Высшие школы, которые могут быть как автономными организациями, так и входить в состав университета. Они созданы специально для преподавания программ магистратуры и докторантуры. Также японцы по-прежнему практикуют раздельное обучение. Существует некоторое количество женских университетов.

По окончании базового курса присуждается степень бакалавра – Gakushi. Выпускники вузов, проявившие способности к исследовательской работе, могут продолжить обучение в магистратуре для получения степени магистра (Shushi) и в докторантуре для получения степени доктора философии (Hakushi).

В процессе обучения японские студенты сами составляют свое оригинальное расписание учебных занятий. Однако, чтобы перейти на следующий курс, нужно набрать определенное количество баллов, для чего каждый студент должен изучить минимум 15 предметов в год. В Японии не существует зачетов, студент сразу допускается к экзаменам. В японских университетах нет занятий по физической культуре. Стоит также отметить высокую стоимость обучения в университетах Японии.

Ведущими университетами являются Токийский университет (более 30 000 студентов), Киотский университет (более 22 000 студентов), Токийский технологический университет, Осакий университет, Университет Тохоку (Сендай) и другие.

Качество образования в Японии считается очень высоким, что привлекает большое количество зарубежных студентов. Однако японские студенты сталкиваются с огромной конкуренцией, физическими и эмоциональными перегрузками. Япония практикует систему пожизненного найма. Таким образом, японец прилагает огромное количество усилий и вкладывает большое количество средств в свое образование, чтобы стать постоянным сотрудником престижной компании и иметь финансовую стабильность.

**Д. Спиридович**

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В КНР

Исторически китайские родители рассматривали учителей как профессиональный авторитет и считали, что ответственность за воспитание детей лежит на них. В результате большинство китайских родителей либо совершенно не участвовали в образовании своего ребенка, либо были вовлечены только в обучение ребенка в домашних условиях.

Современные родители Китая ценят образование своих детей больше, чем раньше, и сосредоточены на академическом развитии ребенка по двум причинам: традиционная китайская культура ценит взаимозависимые отношения между родителями и детьми; политика одного ребенка (изм. в 2016 г.) с 1979 г. привела к повышенному вниманию родителей к обучению своих детей. Отношение педагогов к этой ситуации: признание преимущества активного общения между родителями и учителями и усиление коммуникации; педагоги взяли на себя исторически доминирующую роль и не желают вовлекать родителей в школьную жизнь.

В сельских школах все еще нет педагогического взаимодействия между учителями и родителями, в то время как в городах присутствует коммуникация и взаимодействие в полной мере. Несмотря на высокий статус и работу частных школ, государственные школы предоставляют все больше возможностей и вариантов для родителей принимать участие в школьной жизни их детей: информирование в социальных сетях, совместные праздники, пикники и другие мероприятия.

Педагогическое взаимодействие учителей и родителей происходит через ежедневное общение посредством социальной сети WeChat. Благодаря функциям мгновенного обмена сообщениями, WeChat сделал общение между учителями и родителями более быстрым и удобным. По правилам завуч создает чат-группу и приглашает всех родителей и учителей-предметников, которые, в свою очередь, информируют родителей обо всем: начиная с предупреждений о плохой погоде, заканчивая результатами успеваемости каждого ученика лично в чате с родителем.

Помимо ежедневного общения с учителями, родители также помогают учителям организовывать всевозможные действия вне класса: разного рода мероприятия (экскурсии, спортивные игры, открытые уроки с присутствием родителей и т.д.), а также родительские комитеты, имеющие полномочия на уровне администрации. Также наблюдается весомая разница в инициативности и вовлеченности среди родителей с разным материальным положением.

Часть родителей не видят авторитета в лице учителя и не берут во внимание их замечания или советы. Иногда родители ставят себя выше педагога, обосновывая это разницей в заработной плате. Появление частного репетиторства превратило образование частично в рынок образовательных услуг, чего не было при плановой китайской экономике.

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЯПОНИИ

Общее среднее образование в Японии представлено обязательным девятилетним обучением в школе, состоящем из шестилетней начальной школы и трехлетней средней школы. После окончания обучения в средней школе ученикам предлагается продолжить обучение в старшей школе или колледже. Особый приоритет отдается обучению в частных учреждениях образования ввиду того, что получение будущей работы может напрямую зависеть от названия учреждения образования, которое заканчивал школьник.

Одной из особенностей организации обучения в Японии является перемещение учеников в разные классы с началом каждого нового учебного года. Это решение может преследовать различные цели: формирование навыков социального поведения и коммуникации в условиях меняющейся общественной среды; контроль поведения и дисциплины учащихся; развитие чувства коллективизма, гендерный баланс и др.

Основная задача японской педагогики: воспитание человека, умеющего работать в интересах общества, в котором он живет. Воспитательная работа закрепляется на уровне школьной программы. В предмет «Обществоведение» входят комплексы тем, направленные на воспитание социальной комфортности, чувства принадлежности к группе, школе, семье, обществу. Включены также темы, направленные на формирование интереса к своей деятельности, правильного отношения к труду. Проводятся беседы, где каждый обязан открываться перед другими и объясняться по поводу допущенных проступков. Спортивно-оздоровительное воспитание представлено общешкольными соревнованиями, клубной деятельностью и физкультурминутками во время занятий. На уроках изобразительного искусства и каллиграфии используются наглядные пособия, обучают чистописанию. Помимо этого, творческое воспитание может осуществляться через организацию школьных фестивалей, включающих обязательное участие каждого класса. Это делается для обучения уважению и ответственности друг перед другом. Ввиду отсутствия персонала, отвечающего за уборку помещений, дети сами должны убирать свои классы, что способствует развитию у них трудовых навыков.

Японское среднее образование ставит перед собой две основные цели: подготовить молодежь, имеющую базовые и специальные навыки и умения; воспитать молодежь в условиях безоговорочного подчинения авторитету, подчинения своих интересов и чувств интересам коллектива и управлению своими эмоциями. Это, в свою очередь, приводит в дальнейшем к трудностям решения как личных, так и профессиональных вопросов, если они выходят за пределы установленных шаблонов, а также к замедлению развития и проявления индивидуальности человека.

## Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

**А. Вишневская**

### НЕВЕРБАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С помощью понимания эволюционного происхождения невербалики мы можем объяснить многие поведенческие реакции и учителя, и учащихся: искреннюю радость ученика ни с чем не спутаешь, раздражение учителя сложно не заметить и не почувствовать. Опираясь этими знаниями, учитель становится более внимательным и чутким к детям, при этом понимает, что его невербальное поведение отражает его состояние, и учащиеся могут его «прочитать».

Такие понятия, как *невербальное общение*, *невербальное поведение*, *невербальная коммуникация*, чаще всего используются как синонимы, однако важно разделять эти понятия и уточнять контекст. Если мы обратимся к невербальному взаимодействию с исторической точки зрения, то заметим, что оно возникло значительно раньше общения словесного.

На современном уровне изучения феномена невербального взаимодействия выделяются конкретные направления исследования: общее, психологическое, социокультурное и педагогическое. Существует два источника происхождения невербального общения: биологическая эволюция и культурное развитие общества. Биологическую эволюцию невербальных знаков подробно изложил в своих трудах Ч. Дарвин, также эту теорию раскрывали в своих трудах Е. И. Исенина, И. Н. Горелов, а Д. Моррис углубился в изучение культурного происхождения невербалики.

Учитель иностранного языка не должен при этом забывать о несовпадении национально-специфических систем жестов, так как национально-культурная специфика оказывает огромное влияние на эффективность общения. И если учитель стремится обучить детей «правильному» общению на изучаемом языке, ему просто необходимо познакомить их с теми невербальными формами общения (жестами, пространственно-временной организацией общения, позами, мимикой), которые приняты в стране изучаемого языка. Иначе главная цель обучения не будет достигнута.

Из вышесказанного следует, что учитель иностранного языка должен в полной мере обладать не только системой педагогических невербальных средств родной культуры и страны, но и знаниями (в идеале умением пользоваться) о специфике системы жестов культуры страны изучаемого языка. Если же иностранному языку обучает его непосредственный носитель, то ему следует очень внимательно следить за своим языком тела, так как он, во-первых, может отвлекать учеников от процесса обучения, во-вторых, должен избегать усвоения учащимися жаргонных, диалектных и вульгарных вариантов жестикуляции.

Учеников не только необходимо знакомить с особенностями невербальных форм общения в стране изучаемого языка, но и использовать невербальную коммуникацию для обучения синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке.

**Е. Герман**

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Индивидуальные особенности, личностные качества человека, которые определяют успешность выполнения им деятельности различного рода, нуждаются в постоянной коррекции в их развитии. Часто педагогическая практика сводит развитие творческого потенциала к приемам и способам активизации мышления, самостоятельности и инициативы. Решить данную проблему в значительной степени помогут определение содержания творческого потенциала и разработка организационно-педагогических условий его развития.

*Творческий потенциал личности* – это показатели, характеризующие способность личности к творчеству. Среди них выделяем следующие: готовность к риску, импульсивность, порывистость, независимость мнений и оценок, огромное трудолюбие в той области, которая интересует человека, чувство юмора, способность перешагнуть через привычные рамки, ограничивающие горизонт мышления, оригинальность, умение сосредоточить внимание и долго удерживать его на каком-либо вопросе, обнаруживать проблемы там, где для других все ясно, оперировать с нечетко определенными понятиями.

К числу перцептивных особенностей личности, обладающей огромным творческим потенциалом, чаще всего относятся необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость, а к числу интеллектуальных – интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей выделяются уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность.

Понятия *творческий подход, творчество учителя, развитие творческих способностей* существовали с самого начала создания образовательной системы. Вместе с тем в практике учебных заведений до настоящего времени преобладают традиционные педагогические технологии.

Содержание развивающей технологии, которая пробивает себе дорогу, определяется социальным заказом на формирование разносторонне развитой творческой личности, конкретными знаниями, умениями реализации своих способностей и включает: формирование системы общечеловеческих ценностей; развитие информационной культуры личности; развитие качеств личности (внимания, памяти, мышления, воображения); формирование знаний и умений экспериментирования, анализа полученных результатов; формирование умений самообразования, саморегуляции и рефлексии.

Понятно, что немаловажным условием для решения обозначенной проблемы является воспитание педагогом собственной креативности. Чтобы развивать творческие способности учеников, он сам должен быть творческой личностью, стремиться к преодолению в себе силы инерции, шаблона, формального подхода к преподаванию.

**К. Захаренко**

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Термин *самоактуализация* означает, что человек самостоятельно осуществляет переход с уровня возможности на уровень действительности, т. е. развивается. Следовательно, самоактуализация всегда предшествует самореализации и является ее обязательным условием.

Самоактуализацию следует рассматривать в большей степени как внутренний механизм развития человека, выявления его субъектности по отношению к жизнедеятельности в целом и ее отдельным сферам в частности. В то же время самореализация в большей степени относится к продуктивному процессу осуществления человеком в социально направленной деятельности и объективно предполагает выход в пространство «за себя», в пространство среди других, презентацию себя и своей деятельности в социуме. Еще одна «самовоспроизводящаяся» ошибка связана с приписыванием самоактуализации роли основной смысловой константы в жизни человека. Однако в действительности самоактуализация «работает» всего лишь как один из механизмов достижения целей человеческой жизни.

На наш взгляд, сущность самоактуализации состоит в самоорганизации, упорядочивании компонентов системы потенциала саморазвития человека в состоянии неустойчивости. Процессуально самоактуализация характеризуется изменениями в потенциале саморазвития при переходе потенциального Я в актуальное Я. Каждая составляющая потенциала саморазвития находится на определенном уровне (в потенциальном или актуальном состоянии). В силу различных обстоятельств (социальных, экономических, личностных и т. д.) эти составляющие могут находиться в состоянии стагнации. Для того чтобы любое качество перешло из потенциального состояния в актуальное, необходимо определенным образом этот процесс актуализировать, т. е. сделать так, чтобы у человека появился интерес к саморазвитию, потребность в нем и способность к нему. Инструментами же актуализации выступают системно организованные, интегрированные личностные качества, «запускающие» саморазвитие. В целом *самоактуализацию*, как представляется, следует понимать:

- в динамическом плане – как процесс выявления и/или стимулирования внутренних противоречий саморазвития, осмысления и разрешения экзистенциальных проблем, приводящий к переходу индивидуальных, личност-

ных и субъектных качеств человека из потенциального в актуальное состояние, т. е. к их саморазвитию, и обеспечивающий тем самым начало новой стадии самореализации;

- в содержательном плане – как интегративное личностное качество, обеспечивающее человеку готовность и способность преодолевать внутренние противоречия в ходе саморазвития, мобилизовывать свои акмеологические ресурсы для творческой реализации жизненных планов и программ и эффективного решения личностных и профессиональных задач.

Именно с самоактуализацией связывают потребность и возможность для человека проявить свою внутреннюю активность и максимально реализовать свой потенциал в различных сферах жизнедеятельности.

**Д. Зеленский**

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Педагогическая деятельность – это взаимосвязанная деятельность учителя и обучающихся. Педагогическое мастерство – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека.

Уровень педагогического мастерства зависит от уровня технологической компетентности и определяется на основе следующих основных критериев: 1) целесообразности (по направленности); 2) творчества (по содержанию деятельности); 3) технологичности (по уровню педагогической техники); 4) оптимальности (по выбору эффективных средств); 5) продуктивности (по результату). Чем выше технологичность педагога, тем выше уровень его мастерства.

На этапе становления педагогического мастерства будущего учителя необходимо сформировать гуманистическую направленность и педагогическую культуру, приобрести необходимые знания и умения, развить способности и овладеть педагогической техникой, ведь педагогическая профессия является единственной, где профессиональная культура – не только элемент базовой (общей) культуры человека; она формируется и развивается на основе базовой культуры. Лишь духовно богатый, образованный и воспитанный человек может стать настоящим педагогом-мастером, к которому будут тянуться ученики.

Признаками педагогической культуры учителя являются интеллигентность, развитый интеллект, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей, гармония умственного, нравственного и физического развития, гуманизм, общительность и педагогический такт, широкий кругозор, способность к творчеству и педагогическое мастерство.



Педагогическое мастерство учителя иностранного языка предполагает прежде всего коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам, что предусматривает овладение технологией коммуникативного метода обучения – обучения на основе общения. Обучение на основе общения является сущностью педагогического мастерства учителя иностранного языка.

Концептуальными положениями для обозначения направлений развития мастерства учителя иностранного языка являются следующие: иностранный язык, в отличие от других школьных предметов, является одновременно и целью и средством обучения; язык — средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям страны изучаемого языка; овладение иностранным языком отличается от овладения родным способами овладения, плотностью информации в общении, включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность, совокупностью реализуемых функций, соотносительностью с сензитивным периодом речевого развития ребенка.

## II. Кальчинская

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Если учесть, что *компетентность* – это специфическое качество, характеристика личности, свидетельствующая о ее способности и готовности выполнять какие-либо функции в рамках конкретной компетенции, а *компетенция* – это информационная осведомленность, глубокие знания о конкретном предмете, с одной стороны, и круг каких-либо полномочий, прав, с другой стороны, то считать компетентность и компетенцию конгруэнтными дефинициями неоправданно, так как названные категории имеют разное смысловое значение.

В связи с этим профессиональная компетентность преподавателя является показателем его профессионализма как особого интегративного качества личности, проявляющегося в многосложной и многогранной педагогической деятельности. Таким образом, различия в понятиях *компетенция* и *компетентность* состоит в том, что последняя из этих дефиниций носит субъективированный характер. То есть *компетентный специалист* – это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, опытом применения знаний), позволяющими ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области.

Необходимо заметить, что понятия-словосочетания *профессионально-педагогическая компетентность*, *профессиональная компетентность преподавателя*, *профессиональная компетентность педагога*, *педагогическая компетентность* мы относим к одному синонимическому смысловому ряду.

Нередко в научной литературе можно встретить понятие *профессиональная квалификация*, которое несет в себе ту же смысловую нагрузку что и *профессионально-педагогическая компетентность*, но, по нашему мнению, это неверно. Вызвано это, по-видимому, тем, что самой распространенной формой повышения профессионально-педагогической компетентности все еще остаются курсы повышения профессиональной квалификации. Но термин *квалификация* не отражает содержания требований к современному специалисту. В основе квалификации лежат технические и профессиональные знания, которые в динамично развивающейся среде быстро устаревают и требуют обновления. Поэтому понятие *компетентность* считается наиболее емким, включающим в себя как функционально-профессиональный, так и личностный факторы.

В итоге, *профессиональная компетентность* – интегральное качество личности, имеющее свою структуру, позволяющее специалисту осуществлять свою профессиональную деятельность наиболее эффективным способом, а также способствующее саморазвитию и самосовершенствованию личности.

Таким образом, компетенция включает в себя следующие характеристики: осведомленность; знания, познания; умения; опыт; соответствие; полномочия; полноправие. А термин *компетентность*, обозначает в общем смысле эффективность педагогической деятельности.

## **И. Костюкевич**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Гражданственность в наше время неразрывно связана с идентичностью – чувством коллективной принадлежности (к стране, народу, этносу и т. д.) и готовностью действовать во благо страны. Отличительной чертой белорусской гражданской ответственности является фокусировка на настоящем, что делает его главным связующим звеном между образами прошлого и будущего страны. Главными факторами, объединяющими белорусское общество, выступают место проживания, общие традиции, обычаи, менталитет, патриотизм.

По результатам исследования, более половины белорусов (58,3 %) назвали себя патриотами, 24,6 % затруднились ответить. Обращает на себя внимание тот факт, что 17,1 % опрошенных не считают себя патриотами Беларуси. Наблюдается зависимость выраженности патриотизма от возраста: старшее поколение (старше 65 лет) чаще относит себя к патриотам (на 17,4 %), чем респонденты младше 25 лет.

Так как патриотизм сопряжен с понятием гражданской ответственности, для белорусов в первую очередь важно иметь гражданские права и свободы (48,7 %), белорусское гражданство (40,8 %), быть ответственными за судьбу Беларуси (25,1 %), иметь активную гражданскую позицию (24,8 %), ощущать чувство единства со своим народом (23,8 %).

Государственная символика как главный символ идентичности белорусов воспринимается в качестве таковой преимущественно представителями поколения старше 65 лет (52,7 %). В возрастной группе до 25 лет она значима для 35,4 % респондентов.

Угрожающей тенденцией являются попытки деформации исторической памяти как результата умышленного и целенаправленного искажения истории, навязывания чуждых смыслов и интерпретаций, политизации ключевых событий и дат. Вместе с тем, вопреки неоднократным попыткам подвергнуть ревизии историю страны, центральное место в ее исторической памяти занимает Великая Отечественная война. События войны вызывают наибольший интерес, День Победы (9 мая) является значимым для большинства граждан. Война воспринимается современниками как великая Победа, героический подвиг и тяжелые испытания советского народа, а вклад белорусского народа в Победу выступает главным предметом национальной гордости (44,2 % респондентов).

Таким образом, исходя из вышеперечисленных статистических данных следует отметить, что процесс формирования гражданственности у молодого поколения очень важен в современных реалиях. Согласно данным необходимо отметить, что на данный момент работа над повышением уровня гражданственности и патриотизма гораздо слабее, чем во времена Советского Союза, поэтому тема курсовой работы актуальна для современного воспитания подрастающего поколения.

## **А. Орехова**

### **МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению. Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Некоторые школьники даже не понимают, для чего они совершают то или иное задание. Что сказал учитель, то нужно делать. Даже скучную, бесполезную работу они выполняют тщательно, так как эти задания им кажутся очень важными.

Характерной особенностью этого периода является то, что школьники принимают готовые задачи учителя через их переосмысление, и, таким образом, самостоятельно ставят некоторые задачи. Мотивационную роль играют также отметки, получаемые школьниками, однако у школьников 1–2-х классов эта роль своеобразна. Они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Это свидетельствует о том, что смысл учебной деятельности заключен для школьников не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

Возможно, отсутствие отметок у учеников 1–2-х классов в действующей системе образования является положительным аспектом, т.к. все внимание школьников направленно только на учебную деятельность, а не на получаемую отметку. Школьники 3–4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. Это может быть связано с методикой обучения либо с чрезмерным количеством упражнения. Таким образом происходит перегрузка памяти, но недостаточно используется интеллект.

Диапазон мотивов у учащихся 2–3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли: «хочу больше знать», «интересно узнавать новое», «хочу получать отличные отметки». Среди последних были: «не хочу, чтобы ругали» и «все учатся».

Мотивация развития школьника как субъекта учебной деятельности должна осуществляться с учетом возрастных особенностей, доминирующих в каждом возрасте мотивов и предусматривать регулярную объективную оценку учебных достижений, применение «долговременных» форм стимулирования. К ним относятся: предложение ученику темы для самообразования; перевод его на индивидуальный план обучения данному предмету; включение в состав «продвинутой» группы, выполняющей престижный с точки зрения учащихся проект; делегирование полномочий (допуск ученика к исполнению отдельных функций учителя по отношению к одноклассникам и младшим по возрасту школьникам); привлечение к подготовке и проведению предметных недель, декад, месячников.

Развивая мотивацию учения, педагог может активизировать учебную деятельность школьников и их участие как в оперативном решении возникающих учебных ситуаций, так и в достижении стратегических учебных целей, что является важнейшим показателем эффективности управления процессом обучения в современной школе.

## **А. Ротаенко**

### **ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

Методологической основой создающего педагогического взаимодействия являются представления о том, что человек – система саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающаяся и даже совершенствующаяся (П. К. Анохин, И. П. Павлов, П. В. Симонов).

Основные трудности в общении педагога с воспитанником связаны с неумением наладить контакт, выстраивать и перестраивать свои взаимоотношения на основе диагностики и правил общения. Ситуацию усугубляют трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к передаваемому материалу, а также неумение педагога управлять своим психическим состоянием, что связано с «синдромом эмоционального сгорания» и эмоциональными перегрузками.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция эмоционального состояния. Необходимость саморегуляции возникает, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. Саморегуляция необходима в ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или в случае, если он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Успех педагогической деятельности зависит от сформированности личностно-педагогической саморегуляции учителя. Личностно-педагогическая саморегуляция рассматривается в контексте теории педагогической культуры как один из ее базовых компонентов наряду с другими компонентами: гуманистическая педагогическая позиция учителя; психолого-педагогическая компетентность; образованность в сфере преподаваемого предмета; опыт творческой педагогической деятельности.

*Личностно-педагогическая саморегуляция* определяется как целостная, интегральная психическая и поведенческая характеристика, выражающаяся в способности отражать, всесторонне анализировать и вероятностно прогнозировать свою деятельность, а именно: осуществлять поведение, производить самоанализ, самооценку, самоконтроль, самокоррекцию действий, исходя из социальных эталонов, ценностей и норм поведения. В связи с этим актуальными для учителя становятся навыки осознанного саморегулирования своего труда.

Психологические основы саморегуляции эмоционального состояния включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используются различного вида тренинги.

## **А. Севастьянович**

### **СУЩНОСТЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Становление агрессивного поведения – сложный и многогранный процесс, в котором действует множество факторов. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также средств массовой информации.

Ребенок получает сведения об агрессии также из общения со сверстниками. Дети учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других детей. Однако те дети, которые чрезвычайно агрессивны, оказываются отвергнутыми в своей возрастной группе. С другой стороны, эти агрессивные дети найдут друзей среди других агрессивных сверстников. Это создает дополнительные проблемы, так как в агрессивной компании происходит взаимное усиление ее членов.

В последние годы выделяют самостоятельную акцентуацию характера по *криминогенному типу*, под которым понимается определенный тип развития подростка, когда с раннего детства определяется неуправляемость поведения и трудности социализации в сочетании с нарушениями построения общепринятой системы ценностей. Поведение отличается безумной жестокостью, отсутствием корыстных побуждений на фоне постоянной ожесточенности и агрессивности.

Рассматривая проявления агрессии у детей в рамках традиционных условий воспитания, в их обычной жизни, следует, прежде всего, отметить ту пагубную роль, которую она играет в становлении личности, превращая ее либо в потенциальную жертву, либо в потенциального агрессора всех настоящих и будущих конфликтов. Отечественные специалисты выделили следующие психологические особенности, провоцирующие агрессивное поведение детей: недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень саморегуляции, неразвитость игровой деятельности, сниженная самооценка, нарушения в отношениях со сверстниками.

Педагог должен прежде всего осознавать, что агрессивный подросток – это несчастный ребенок, который требует сочувствия и понимания. Он нуждается во внимании и заботе. Поэтому педагогическое взаимодействие должно строиться не на противодействии или отчужденности, пресечении всех попыток школьника к самораскрытию, а на доброжелательном к нему отношении, уважении, доверии. Успешное взаимодействие учителя и ученика в школьном процессе определяется способностью учителя психологически грамотно проанализировать нежелательные поступки учеников. Путем такого анализа учитель может своевременно обнаружить условия и причины, вызывающие агрессивное поведение учеников, и содействовать коренному его изменению.

Высокая культура, самоконтроль, гибкость в решении проблемных ситуаций, наличие чувства юмора – все это составляющие успешного педагогического взаимодействия. Особую роль в снятии напряжения в педагогическом взаимодействии играет невербальная коммуникация. Тон учителя, экспрессия его движений, улыбка – особенно чувствительные компоненты в межличностных отношениях с учениками. Психологически грамотный педагог должен проявлять максимум терпения и такта в педагогическом взаимодействии с детьми, склонными к агрессии.

**В. Сорокина**

## ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Проявления агрессивности на уроках нарушают дисциплину, разрушают эмоциональный климат, деформируют ход учебного процесса. Все это, включая непосредственно агрессивное напряжение, имеет отношение к здо-

ровью субъекта, проявляющего агрессивность, и всех, кто его окружает. Именно здесь психолого-терапевтическая грамотность учителя позволяет находить оптимальные пути нормализации ситуации с учетом индивидуального подхода к подростку.

Стиль деятельности педагога во многом характеризуется отношениями с учениками. Сложность и разнообразие этих отношений определяют вариативность стилей руководства, которые могут классифицироваться по различным признакам. Сущность стиля педагогического общения в отечественной психологии трактуется как поведенческий компонент установки на ребенка (Д. Б. Оборина); как стиль отношения к нему (Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин, А. А. Русалинова); как стиль (манера) обращения с ним (А. А. Бодалев, Л. И. Криволап) и др.

Характерные черты, присущие определенным стилям руководства, различаются, главным образом, по следующим признакам: порядок распределения обязанностей, методы подготовки, принятие и организация выполнения решений, формы контактов с учениками и контроль их деятельности.

Изучение иностранного языка на уроке позволяет реализовать следующие формы, методы, средства и способы организации учебной деятельности с целью создания условий преодоления агрессивных проявлений учащихся:

а) использование элементарной диагностики утомляемости учащихся – это сравнительный анализ выражения лиц школьников, наблюдение за уровнем нервного возбуждения класса, применение метода цветовой диагностики, суждение о выборе учениками определенного вида деятельности, анализ ошибок;

б) снижение утомления школьников: применение дидактических игр; включение в урок физкультурных пауз; введение наглядного материала в урок, благоприятно воздействующего на эмоциональную сферу; включение учеников в групповую или парную работу; смена одного вида деятельности другим; выдача заданий, развивающих воображение, интуицию;

в) создание благоприятного психологического климата: включение ученика в беседу, дискуссию; доступность и преемственность информации; использование соответствующих средств обучения; доброжелательное отношение к ученикам; включение в учебный процесс жизненного опыта учащихся; создание условий для «ситуаций успеха» на уроке; психологическая подготовка учеников к этапу контроля знаний;

г) обеспечение индивидуального и дифференцированного подхода в обучении: использование соответствующих педагогических технологий; обязательность дифференцированных домашних заданий; наличие комплекта учебных пособий и карточек, в том числе на электронных носителях с уровневыми заданиями; учет интенсивности самостоятельной работы;

д) выполнение санитарно-гигиенических условий: следование нормам освещения, температуры и состава воздуха

**Е. Ясковец**

## ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Педагогический такт как форма взаимоотношений с учениками определяется многими сторонами личности учителя, его идейными убеждениями, культурой поведения, общим и специальным образованием, запасом соответствующих умений и навыков. Овладеть педагогическим тактом, не владея педагогическим мастерством в целом, невозможно. Педагогический такт не усваивается путем заучивания, запоминания и тренировки. Он является следствием творчества учителя, показателем гибкости его ума. Педагогический такт учителя не является стереотипным.

У разных учителей он может иметь разные формы и проявления. Это зависит от возрастных особенностей учителя. Педагогический такт индивидуализирован личностными качествами. Конкретная математическая задача решается одним способом, редко – несколькими, а конкретный конфликт с учениками может решаться многими способами. Педагогический такт каждого учителя не укладывается в определенные схемы и формулы, пригодные для решения целого ряда подобных случаев. Поведение учителя с учениками во многом зависит от его умения ориентироваться в конкретной ситуации, выделить в ней то особенное, чего не было в других ситуациях. Не менее важным является умение учителя предвидеть возможную реакцию учеников в каждом конкретном случае, а реакция учеников в большей степени зависит от тех отношений, которые сложились между ними и учителем.

Наблюдательность – это одна из наиболее важных черт педагога, которая дает ему возможность найти индивидуальный подход к каждому ученику, передать свои чувства и помыслы так, чтобы ученики восприняли их как свои собственные мысли и переживания. Бестактный учитель, вместо того чтобы качеством урока сосредоточить внимание учащихся, начинает акцентировать внимание на каждом случае невнимательности.

Наблюдательность как профессиональное качество педагога формируется в процессе самого наблюдения. Как способ проникновения во внутренний мир человека наблюдательность одновременно является и следствием такого проникновения.

Следующим компонентом педагогического такта является доверие. Педагогический такт предусматривает наличие у учителя веры в способности учащихся. Каждый ученик должен быть уверен, что успех в учебе зависит только от его желания и старательности.

Для педагогического такта учителя большое, а иногда и решающее значение имеют такие его волевые черты, как выдержка и самообладание. Конечно, это не значит, что учитель должен всегда, что бы ни случилось, быть абсолютно спокойным.

Педагогический такт требует от учителя умения предвидеть, как его замечание, отметку, требование воспримут ученики, которым они адресованы. Педагог должен понять настроение, чувства и переживания учащихся прежде, чем применить к ним тот или иной метод воздействия.



**Круглый стол**  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ»**

**I. Van**

**DESIGN OF EXERCISES SETS IN TEACHING CHINESE VOCABULARY  
TO BELARUSIAN STUDENTS IN THE INTERCULTURAL CONTEXT**

A lot of teachers of Chinese as a foreign language, especially inexperienced ones, think that after teaching the meaning of a word to their students, the latter will naturally master the word, but this is actually far from enough. In fact, we teach students the meaning of a word, which is only one way, and the ultimate goal is to let students know how to use the word, which is the aim of vocabulary teaching. The importance of teaching vocabulary is obvious. Because language is fundamentally a combination of vocabulary, phonics is a synthesis of the specific pronunciation of words, and grammar is a generalisation of the specific usage of words, without vocabulary there is no language. The effectiveness of vocabulary teaching has a direct impact on students' overall Chinese language proficiency. Chinese vocabulary varies in usage depending on its cultural connotations, so it is important to take note of the cultural differences and idiomatic expressions implied behind the literal meanings of different words in vocabulary teaching, and to link word meanings with cultural knowledge to help students understand the target language more accurately and deeply on the one hand, and to enrich their understanding of the culture of the target language on the other, making language learning more interesting. For example, Chinese vocabulary has a completely different cultural association in Western language systems. A common example is the animal word *dragon*, which the Chinese consider to be auspicious and a symbol of the emperor. The Han Chinese also refer to themselves as the "heirs of the dragon" and feel that the dragon is a noble animal with omnipotent and magical powers. However, in Western culture, the *dragon* is an evil animal, similar to a crocodile, with a mouth that breathes fire, so it represents a culture of evil and disaster and is rarely used to describe people. Colour words also have cultural connotations, so the cultural connotations are even more varied. Often discussed are terms such as *red*, which in China means revolution and celebration, while in the West it is a symbol of violence and danger.

The ideal method of teaching under intercultural communication is not a simple matter. When the differences between two cultures are too great, it is not ideal to conduct direct teaching activities in both cultures. It is undoubtedly a translation exercise and what the students learn is only the result of mechanical memorisation. They are ignorant of the historical origins and development of Chinese vocabulary, including the usage of the Chinese characters and phrases that make it up. As a Chinese language teacher, you must understand one thing when teaching Chinese vocabulary to your students. The translation method should only be used as a supplementary teaching method because Chinese is a pictographic script, unlike other systems of alphabetic languages. Often, a stroke and a part of a capital contain other meanings. Each Chinese word broken down into Chinese characters has its own meaning, and before you tell the students directly what they mean in that phrase, you must tell them the individual meaning of each Chinese character that makes up the vocabulary.

**Е. Савицкая**

## РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСОВ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В WIZER.ME И SIMPLESHOW.COM

В эпоху новых информационно-коммуникационных технологий письменная речь требует большего культурного, образовательного, творческого уровня языковой подготовки. Эти особенности могут быть реализованы за счет использования комплексов интерактивных упражнений и заданий, созданных при помощи электронных образовательных ресурсов. Для наглядного представления сформулированной гипотезы мы разработали два комплекса интерактивных упражнений на платформах *wizer.me* и *simpleshow.com*. Преимуществами комплекса на интерактивном рабочем листе *wizer.me*, предназначенного для развития умения написания мини-сочинения на тему «Цели на будущее», являются интерактивность; компактность; наличие возможности обеспечения мгновенной проверки, обратной связи учителя с учащимися; равное внимание структуре и содержанию будущего письменного высказывания; учет всех трех этапов для написания мини-сочинения.

На предтекстовом этапе учащиеся активизируют фоновые знания о структуре мини-сочинения и строевых словах; отбирают языковые и речевые средства для формирования и формулирования мысли; планируют содержание мини-сочинения. На текстовом этапе учащимся предлагается проанализировать структуру; написать черновик; посмотреть видео о приеме «SMART goals»; выполнить упражнение по расширению высказывания на основе приобретенных знаний о приеме «SMART»; произвести редактирование черновика. На послетекстовом этапе учащиеся переходят по ссылке на сайт *languagetool.org*, чтобы провести проверку орфографии и грамматики.

Комплекс заданий по развитию умений написания биографии в форме повествования создан на платформе *simpleshow*. Данная платформа позволяет создавать объясняющие видео на основе письменного высказывания. Задачами предтекстового этапа являются: анализ структуры шаблона; поиск необходимой информации для заполнения структурных частей с предоставленными смысловыми и содержательными опорами, примерами; развитие умений ознакомительного чтения. Текстовый этап предполагает написание своего варианта биографии по прочитанному тексту. Следующий этап направлен на подбор иллюстраций к ключевым словам, выбор голоса для озвучивания видеоролика. Данные задания являются эффективными для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так как включают семантический анализ предложений, поиск наилучших иллюстраций для семантизации, речемыслительные действия по восприятию, пониманию, интерпретации и преобразованию предъявленной информации.

Таким образом, разработанные нами комплексы упражнений и заданий реализуют принципы наглядности, интерактивности, новизны в обучении письменной речи, повышают мотивацию учащихся к изучению английского языка, стимулируют креативность, активизируют их речемыслительную деятельность и развивают навыки самостоятельной работы.

**Круглый стол**  
**«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ**  
**СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»**

**Ю. Леонович**

**КОММУНИКАТИВНАЯ ТАКТИКА ЗАПРОСА САМООЦЕНКИ**  
**В ПОРТРЕТНОМ ИНТЕРВЬЮ**

Цель доклада заключается в выявлении и описании тактики запроса самооценки в портретном интервью. Материалом послужили видеоинтервью с В. Цоем, С. Полуниным, А. Лапенко, размещенные в сети Интернет на сайте *youtube.com*

Жанр портретного интервью широко представлен в медиапространстве. *Портретное интервью* – это «продолжительное общение журналиста с собеседником, целью которого является раскрытие его индивидуальности перед аудиторией» (С. Н. Ильченко).

Интервьюер выступает в роли фундаментального связующего и регуляторного звена между интервьюируемым и аудиторией. Он задает направление разговора и делает акценты на представляющих особый интерес деталях, что в совокупности можно обозначить как коммуникативную стратегию. В нашем исследовании под *стратегией* мы понимаем «набор определенных речевых действий/поступков человека, направленных на достижение той или иной цели». Тактика представляет собой «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» (О. С. Иссерс).

В результате исследования были выделены следующие способы реализации тактики запроса самооценки.

1) Выражение распространенного среди аудитории мнения о субъекте интервью: *«Вот Додолев написал о тебе, что ты из тех рок-музыкантов, которому просто явно грозит звездная болезнь».*

Интервьюер (Н. Башкирова) высказывает популярную точку зрения о В. Цое, апеллируя к мнению авторитетного лица и используя прием обобщения, что позволяет сравнить устоявшийся среди зрителей образ и личную оценку интервьюируемого (В. Цоя).

2) Использование альтернативного вопроса: *«А ты добро или зло?»*

Данный метод является запросом зеркального имиджа: он наталкивает интервьюируемого (С. Полунина) на проведение самоанализа и причисление себя к определенной категории. Заданный вопрос отсылает к высказываниям С. Полунина о добрых и злых людях. Исходя из ответа, аудитория выносит суждение о личной оценке интервьюируемого.

3) Запрос персональной оценки: *«Как ты сам оцениваешь себя как актера?»*

Интервьюер (Ю. Дудь) представляет интервьюируемого (А. Лапенко) в качестве эксперта и просит дать оценку своему творчеству.

Тактика запроса самооценки, реализующая коммуникативную стратегию создания журналистом имиджа интервьюируемого, играет ключевую роль в установлении связи между аудиторией и интервьюируемым, являясь одним из этапов формирования правдивого портрета гостя.

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В РУССКИХ ТРАДИЦИОННЫХ ЗАГАДКАХ

Изучение традиционной загадки не теряет своей актуальности и сегодня. Целью данного исследования является выявление языковых средств, описывающих эмоции в русских традиционных загадках. *Загадка* – «это поэтическое замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью привить ему поэтический взгляд на действительность» (В. П. Аникин).

В ходе работы было проанализировано 50 русских традиционных загадок. В результате исследования были выявлены 4 вида эмоций: радость, грусть, гнев и страх. Эмоция радости встречается в 39,6 %, эмоция грусти – в 24,5 %, страх и гнев имеют практически одинаковые показатели: 18,9% и 17% соответственно.

Эмоция радости обозначается следующими языковыми средствами: 1) глаголами *возрадоваться, плясать, смеяться, петь, резвиться, любить, скакать, повеселеть, усмехаться*: «Встану я рано, бело да румяно, да как распушу золотые волосы, да выйду за город – и человек, и зверь **возрадуются**» (Солнце); 2) наречием *славно*: «Твои помощники – взгляни – десяток дружных братцев, как **славно** жить, когда они работы не боятся» (Пальцы); 3) прилагательными *веселый, рады*: «Прихожу – все **рады**, ухожу – все **рады**» (Снег).

Эмоция грусти выражается: 1) глаголами *плакать, грустить*: «В болоте **плачет**, а из болота не идет» (Кулик); 2) фразеологизмом *проливать слезы*: «Горя не знает, а **слезы проливает**» (Туча); 3) существительным *слезы*: «Кто плачет, не имея **слез?**» (Сова).

Для репрезентации эмоции гнева используются: 1) глаголы *ломать, бить, реветь*: «Все **ломаю**, все срываю, ничему пощады нет» (Вихрь); 2) наречие *грозно*: «С высоты большой срываясь, **грозно** он ревет, и, о камни разбиваясь, пеною встает» (Водопад); 3) прилагательные *лютый, злющий*: «В крутом буераке – **лютые** собаки» (Пчелы в улье).

Эмоция страха выражается: 1) глаголами *убегать, избегать, пугать, бояться, дрожать*: «Никого не обижает, а всех сам **боится**» (Заяц); 2) наречием *прочь*: «Ждали, звали, а показался – все **прочь** побежали» (Дождь).

Таким образом, в русских традиционных загадках отражаются значимые для русской культуры эмоции: радость, грусть, гнев и страх. Основными языковыми средствами выражения эмоций являются глаголы и прилагательные. Образы загадок основываются на представлениях русского народа о природных явлениях, животных, птицах, деревьях и предметах домашнего обихода, а образы эмоций выступают дополнительными ключами к разгадке.

## А. Мешкевич

### ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА ПРОСЬБЫ

Целью данного исследования является выявление лексико-грамматических средств выражения речевого акта просьбы на материале художественных произведений британских писательниц Х. Филдинг и Х. Джексон, общим объемом 1214 страниц.

*Речевой акт просьбы* представляет собой «директивный речевой акт, направленный от высказывания к действительности и характеризующий стремление говорящего добиться того, чтобы слушающий совершил (или не совершал) какое-то действие» (Дж. Серль).

В результате исследования зафиксировано 200 высказываний, выражающих просьбу. Традиционно в лингвистике выделяют две модели выражения речевого акта просьбы: *прямую* и *косвенную*.

Анализ фактического материала показывает, что прямой речевой акт просьбы может быть реализован:

1) модальным модификатором **please** (25 %): *Close the door, please.* (Н. Jackson)

2) конечным формативом (33 %): *Get us a Twix and a Lion Bar, will you?* (Н. Fielding)

3) местоимением **you** в функции подлежащего неопределенно-личного предложения (13 %): *You go check on your brother and ask him to come downstairs?* (Н. Jackson)

4) вспомогательным глаголом **do** (17 %): *Do let me know when I can come over and question her.* (Н. Jackson)

5) маркерами вежливости **dear, darling, well** (12 %): *Well, don't do anything too complicated.* (Н. Fielding)

В ходе работы были зафиксированы случаи реализации прямого речевого акта просьбы несколькими способами в одном высказывании:

*Do let me know when you've finished reading, won't you?* (Н. Fielding)

*You bring me Dairy Box, please, instead of Quality Street?* (Н. Fielding)

Косвенный речевой акт просьбы может быть выражен:

1) модальными глаголами и модальными модификаторами **possibly** и **please** (91 %): *Could you do Josh's room first?* (Н. Jackson) *Would you call us back, please?* (Н. Fielding)

2) предложениями с **I wonder** (9 %): *I wondered if you'd be willing to be interviewed for my project.* (Н. Jackson)

Таким образом, в британской коммуникативной культуре при выражении прямого речевого акта просьбы преобладает конечный форматив (33 %). Косвенную просьбу коммуниканты осуществляют преимущественно с помощью модальных глаголов и/или модальных модификаторов (91 %). Это обусловлено тем, что собеседники избегают категоричных высказываний и стараются смягчить как прямой, так и косвенный речевой акт просьбы.

Д. Нехайчик

## К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ НЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА

Настоящее исследование посвящено анализу деривационной структуры неологизмов со значением лица.

Проведя анализ 80 новых лексических единиц со значением лица, отобранных методом сплошной выборки из электронного блога *Cambridge Dictionary New Words*, мы пришли к выводу, что данные лексические единицы достаточно разнообразны по своей структуре, несмотря на то, что все они относятся к одной группе – группе производных единиц.

Все отобранные для исследования неологизмы со значением лица можно разделить на однословные и неоднословные наименования. Среди однословных наименований, удельный вес которых составляет 64 % от общего количества отобранных для анализа единиц, мы выделяем аффиксальные производные, сложные слова и производные, созданные путем аббревиации, или сокращения. При этом наибольший удельный вес (45 % от общего количества однословных наименований) приходится на сокращенные лексические единицы: *finfluencer* ‘человек, дающий советы в сфере финансов’, *quaranteen* ‘подросток на карантине’. Далее по степени репрезентативности идут аффиксальные производные (43 % от общего количества однословных наименований). Среди них можно выделить как единицы, являющиеся результатом префиксации, (например, *microinfluencer* ‘микроинфлюенсер, или человек, который ведет блог, канал или паблик на определенную тему и имеет свою собственную аудиторию’), так и единицы, являющиеся результатом суффиксации (например, *cricketer* ‘человек, играющий в крикет’).

Наименее представлены в анализируемой выборке сложные производные (12 % от общего количества однословных наименований). Это такие единицы, как *mumblogger* ‘мама-блогер’, *groomsmaid* ‘подружка жениха’. Однако если отнести к сложным словам неоднословные наименования (например, *silver striver* ‘работник, достигший пенсионного возраста’), принимая в расчет более или менее прочную семантическую связь между их компонентами и не обращая внимания на их раздельнооформленность, мы можем сказать что основная масса английских неологизмов со значением лица представлена производными единицами, являющимися результатом процесса словосложения.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что английские неологизмы со значением лица представлены производными единицами, среди которых преобладают сложные слова. Лексические единицы с данной структурой характеризуются, на наш взгляд, конструктивной сложностью с одной стороны и доступностью содержания – с другой.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<i>Афанасьева Е.</i> Педагогические условия профилактики выученной беспомощности у подростков .....	3
<i>Битель А.</i> Влияние культуры здоровья педагога на здоровьесберегающее поведение подростков .....	4
<i>Бондарук Д.</i> Стиль педагогического взаимодействия с подростками: как сделать адекватный выбор? .....	5
<i>Гуринович О.</i> Артистизм учителя в педагогическом общении: к постановке проблемы.....	6
<i>Долговская А.</i> Взаимодействие педагога с подростками с учетом типа детско-родительских отношений в семье .....	7
<i>Житникова А.</i> Практическое применение приемов визуализации при обучении китайскому языку младших школьников.....	8
<i>Захаренко И.</i> Последствия жестокого обращения с подростками: что может школьный учитель? .....	9
<i>Кондратович Е.</i> Педагогическая помощь подростку в преодолении боязни ошибиться .....	10
<i>Крылова Д.</i> Влияние педагогической оценки на положительную мотивацию младших школьников .....	11
<i>Лесин Д.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей: к постановке проблемы.....	12
<i>Квартёнок А., Шрубок Д. В.</i> Использование видеоматериала как средства технологии визуализации в обучении иностранному языку .....	13
<i>Малайчук Д.</i> Профилактика эмоционального выгорания учителя.....	16
<i>Нафанова А.</i> Особенности современной немецкой школы .....	17
<i>Пашкевич Т.</i> Технология КТД как средство формирования «гибких навыков» у подростков .....	18
<i>Пугач А.</i> Действия педагога в ситуации подросткового буллинга: как остановить «агрессора»? .....	19
<i>Расинская М.</i> Педагогическое сопровождение школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	20
<i>Самсанович М.</i> Педагогические условия управления учебным стрессом у подростков.....	21
<i>Свирид В.</i> Домашнее обучение школьников глазами учителей и выпускников МГЛУ .....	22
<i>Смирнова К.</i> Организация дистанционного обучения школьников: мнения выпускников МГЛУ .....	23
<i>Хохлова Е.</i> Роль информационных технологий в обучении немецкому языку учащихся старшего школьного возраста.....	24

<i>Борисова П.</i> Профориентация в деятельности классного руководителя .....	25
<i>Воробьёва В.</i> Экскурсия как форма патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста .....	26
<i>Давидович Д.</i> Использование элементов арт-педагогики в воспитании учащихся младшего школьного возраста .....	27
<i>Додена А.</i> Приемы сплочения коллектива подростков .....	28
<i>Дорош Ю.</i> Китайский народный танец как средство приобщения школьников к китайской культуре .....	29
<i>Жебрак К.</i> Организация ценностно-ориентированной деятельности подростков в образовательном процессе .....	30
<i>Леоненя А.</i> Особенности организации домашних заданий младших школьников по иностранному языку .....	31
<i>Потапенко Н.</i> Методы поощрения и методика их использования в современной школе .....	32
<i>Сокол К.</i> К проблеме применения кейс-метода в обучении .....	33
<i>Труфанова Д.</i> К вопросу о формировании медиакультуры подростков.....	34
<i>Шамшиорик А.</i> Нестандартные уроки как способ развития познавательной активности подростков .....	35

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

<i>Кильчевская О.</i> Методические принципы формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции.....	36
<i>Костенко Н. Р., Рашкевич Н.</i> К вопросу об использовании современных сервисов и мобильных приложений в обучении иностранным языкам .....	37
<i>Ковальчук О.</i> Совершенствование речевых грамматических навыков у студентов лингвистических специальностей в процессе самостоятельной учебной деятельности .....	38
<i>Савельева Е.</i> Особенности обучения студентов лингвистических специальностей говорению на основе межкультурного подхода .....	39
<i>Якубовская М.</i> Цели и задачи индивидуализации образовательного процесса по иностранному языку в учреждениях высшего образования .....	40

## **ПСИХОЛОГИЯ**

<i>Баклагина О.</i> Когнитивные искажения при высокой успешности учения.....	41
<i>Богачёва Е.</i> Проявления импульсивности–рефлексивности в процессе усвоения иностранного языка.....	42
<i>Заневская И.</i> Влияние скоротечения на особенности восприятия письменноречевых сообщений .....	43



<i>Иванова Н.</i> Эмоциональная регуляция в межъязыковом переключении.....	44
<i>Капур А.</i> Специфика овладения китайским языком представителями разных типов восприятия.....	45
<i>Кондратьева-Соколовская Е.</i> Влияние цвета на запоминание Иноязычных лексических единиц .....	46
<i>Королько М.</i> Индивидуальные особенности восприятия конфликтных ситуаций .....	47
<i>Коточигова Д.</i> Управление собственным вниманием как условие успешного овладения иностранным языком.....	48
<i>Кунчевская А.</i> Индивидуально-типологические свойства личности и общительность.....	49
<i>Лавда К.</i> Гендерные и социальные аспекты восприятия сообщений на родном и иностранном языках.....	50
<i>Малицкая А.</i> Влияние музыки В. А. Моцарта на динамику продуктивности вербального интеллекта студентов .....	51
<i>Прейс А., Крюкова Е.</i> Приемы эффективного запоминания у студентов-лингвистов .....	52
<i>Радвило Е.</i> Взаимосвязь перфекционизма и когнитивных ошибок.....	53
<i>Сухорослова Е.</i> Специфика креативности в юношеском возрасте.....	54
<i>Тарасова Е.</i> Взаимосвязь уровня тревожности и успеваемости в учебном процессе .....	55
<i>Трафимчик А.</i> Влияние социальных сетей на эмоциональное состояние студентов .....	56
<i>Урбанович А.</i> Креативность продуктивной речевой деятельности на иностранном языке.....	57

**Круглый стол**  
**«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**  
**В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

<i>Абилевич Н.</i> Лексический аспект экспрессивности современных медийных текстов.....	58
<i>Агеева А.</i> Французские фразеологизмы с компонентом-антропонимом в семантическом и прагматическом аспектах .....	59
<i>Горошко Д.</i> Анализ текстовых интернет-сообщений в английском и французском языках .....	60
<i>Дурко В.</i> Функции статических и динамических номинативных предложений в тексте.....	61
<i>Игнатович Е.</i> Визуализация гендерных стереотипов во франкоязычной рекламе .....	62
<i>Казак Д.</i> Синтаксические особенности вопросно-ответного комплекса интервью-портрета.....	63
<i>Каминская А.</i> Лингвистический аспект интернет-коммуникации (на материале французского языка) .....	64

<i>Кардаш А.</i> Прагматические функции личных местоимений во французском языке .....	65
<i>Каширина М.</i> Перевод безэквивалентной лексики в кинодискурсе .....	65
<i>Короткая А.</i> Антонимы контрарного типа во французском медиадискурсе .....	66
<i>Кузьменок К.</i> Тематические группы арабских заимствований во французском языке .....	67
<i>Легкодимова А.</i> Синтаксические приемы во франкоязычном песенном дискурсе (на материале франкоязычного мюзикла «Les Amants de la Bastille») .....	68
<i>Неродюк А.</i> О лексических средствах смыслового выделения .....	69
<i>Пекарская А.</i> Семантические и прагматические характеристики неологизмов в языке современной французской молодежи .....	71
<i>Пивченко В.</i> Англо-американизмы во французском языке Канады .....	72
<i>Рабинкова А.</i> Художественная ценность несобственно-прямой речи в романе Г. Флобера «Мадам бовари» .....	73
<i>Самусевич Д.</i> Речевой акт комплимента (на материале французского языка) .....	74
<i>Старовойтова С.</i> Языковая репрезентация концепта «жизнь» во французских фразеологизмах .....	75
<i>Суглоб В.</i> Вербализация басенных концептов лексико-стилистическими средствами языка .....	76
<i>Суша А.</i> Неология феминитивов .....	77
<i>Сыродоева А.</i> Организация фразеосемантического поля «Спорт» во французском языке .....	78
<i>Харитоненко Е.</i> Сторителлинг в рекламном дискурсе .....	79
<i>Чернявская А.</i> Сленг интернет-коммуникации .....	80
<i>Шукало М.</i> Современные тенденции развития лексического состава французского языка .....	81

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

<i>Бахмат А.</i> Особенности фонетической системы мэнского языка .....	82
<i>Бортник А.</i> Типы легевфемизмов в англоязычном новостном дискурсе .....	83
<i>Гуринович Н.</i> Семантико-прагматические характеристики генерализующих высказываний в диалоге (на материале английского и немецкого языков) .....	84
<i>Денисеня А.</i> Типы и функции вопросительных предложений в медийных аналитических текстах .....	85

<i>Дудка А.</i> Мотивированность заимствованной лексики (на материале английского языка).....	86
<i>Жевова А.</i> Тактики стратегии коммуникативного саботажа в общении преподавателя и студента в англо- и русскоязычной лингвокультурах.....	87
<i>Заяц А.</i> Семантические роли субъекта древнеанглийского предложения.....	88
<i>Кавцевич Д.</i> Языковые средства привлечения и удержания внимания в публичных выступлениях (на материале Ted Talks).....	89
<i>Колосовская А.</i> Языковые средства выражения источника информации в англоязычных медиатекстах.....	90
<i>Лось О.</i> Тактики развертывания моральной паники в поликовидном англоязычном медиадискурсе.....	91
<i>Мисючек А.</i> Экологическая картина мира в медийном дискурсе.....	92
<i>Новикова К.</i> Маркеры дискриминирующего характера в англоязычном кинодискурсе.....	93
<i>Тихон Т.</i> Эмоционально-экспрессивная составляющая сленга интернет-коммуникации.....	94
<i>Тихонова А.</i> Лексико-семантическая группа «Одежда» в русском, белорусском и английском языках.....	95
<i>Червинская А.</i> Языковые средства субъективизации англоязычного новостного дискурса.....	96

### Круглый стол

#### «МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»

<i>Балуш Н., Василечко Е.</i> Особенности межкультурного вербального общения в английском языке.....	98
<i>Гоца А, Балук Е.</i> Сокращения в английском языке и их особенности.....	99
<i>Гулевич Е.</i> Обучение учащихся 8 классов иноязычной диалогической речи с использованием интерактивных технологий.....	100
<i>Девкиш А.</i> Применение герменевтического подхода в обучении иностранному языку с использованием педагогических технологий.....	101
<i>Комлева А.</i> Сущность и методы педагогического стимулирования учащихся в образовательном процессе.....	102
<i>Крепская Е.</i> Обучение учащихся лексике испанского языка на основе межкультурного подхода.....	103
<i>Кривальцевич В.</i> Негативные явления в развитии ученического коллектива, их предупреждение и преодоление.....	104
<i>Липницкая Ю.</i> Формирование у учащихся иноязычных лексических навыков с использованием электронных образовательных ресурсов.....	105

<i>Лисовская Е.</i> Формирование у студентов-лингвистов грамматической компетенции на немецком языке как втором иностранном на основе использования когнитивно-коммуникативного подхода .....	106
<i>Лобков А.</i> Жанр «хоррор» в англоязычной литературе.....	107
<i>Logvina P., Gritsova N.</i> The Ecological State of Sovetsky District of Minsk.....	107
<i>Мазынская Д.</i> Исторический опыт становления и развития трезвеннического движения на белорусских землях (вторая половина XIX – начало XX в.) .....	109
<i>Максименко А.</i> Использование туристического потенциала заброшенных усадеб Беларуси на примере адаптации испанской системы «Парадор» .....	110
<i>Мастьянова Т.</i> К вопросу о готовности учителей к работе с учащимися с особенностями психофизического развития при обучении иностранному языку в условиях инклюзивного образования.....	111
<i>Новикова Е.</i> Использование игровых технологий в обучении учащихся лексике на иностранном языке .....	112
<i>Панюсько В.</i> Основные методические принципы формирования грамматических навыков на основе когнитивно-коммуникативного подхода.....	113
<i>Савицкая А.</i> Нравственное воспитание как фактор формирования направленности личности в подростковом возрасте .....	114
<i>Супрунчык Т.</i> Сямейныя традыцыі як адзін з сродкаў фарміравання грамадзянскай пазіцыі .....	115
<i>Толкачёва В.</i> Развитие у учащихся умений понимания испанской речи на слух с использованием аутентичных подкастов .....	115
<i>Шевцова В.</i> Развитие у учащихся умений иноязычной монологической речи в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности .....	116

### Круглый стол

#### **«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»**

<i>Гладышева Л.</i> Идиоматичность фразеологизмов-колоронимов .....	118
<i>Жерносек Е.</i> Структурно-семантическая эквивалентность английских идиом с зоонимами.....	119
<i>Жидович О.</i> Стратегии и тактики интернет-коммуникации (на примере веб-рейтинга).....	120
<i>Жилинская А.</i> Способы номинации городских объектов в г. Минске.....	121
<i>Ивченко А.</i> Специфика прецедентных феноменов в англоязычных текстах экономической тематики.....	122
<i>Ковальчук С.</i> Актуальность изучения концепта.....	123

<i>Козлов А.</i> Этимология слова <i>сленг</i> .....	124
<i>Колосовская Т.</i> Этапы процесса локализации компьютерных игр .....	125
<i>Кошар Е.</i> Способы перевода заимствованных англоязычных терминов, относящихся к тематической группе «Косметика» .....	126
<i>Мазур В.</i> Семантика фразеологизмов с наименованием эмоций .....	127
<i>Маснева Е.</i> Языковая оценка как категория портретного описания.....	128
<i>Мацко В.</i> Жанры юмора.....	129
<i>Породня В.</i> Прозрачность сленговых номинаций поколения Z .....	130
<i>Пузако В.</i> Лингвокультурные концепты .....	131
<i>Strelskaya P.</i> The Scouse Accent.....	132
<i>Хафизова Д.</i> Иноязычные заимствования в интернет-дискурсе молодых пользователей .....	133
<i>Chernook H.</i> The Brummie Accent.....	134

### Круглый стол «ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

<i>Айрапетян А., Работинский Г.</i> Роль искусства в поликультурном воспитании.....	136
<i>Буракевич Е.</i> Поликультурное воспитание учащихся за рубежом (на примере Великобритании) .....	137
<i>Василенко Н.</i> Пути формирования толерантного отношения у старшеклассников .....	138
<i>Видзяло К.</i> Сущность и специфика понятия <i>молодежный экстремизм</i> .....	139
<i>Головейчук М.</i> Культура мира как неотъемлемая составляющая общей культуры человека .....	140
<i>Гончарова М.</i> Профилактика девиантного поведения у подростков.....	141
<i>Грищенко Р.</i> Педагогическая интерпретация понятия <i>любовь</i> .....	142
<i>Гутовская А.</i> Правовое воспитание старшеклассников.....	143
<i>Кирбай Д.</i> Пути приобщения подростков к милосердной деятельности .....	144
<i>Клышейко А.</i> Духовно-нравственное воспитание подростков в современных условиях.....	145
<i>Куликова М.</i> Ненасилие как принцип воспитания младших школьников.....	146
<i>Лобович И.</i> Воспитание ответственного поведения младших школьников в процессе внеклассной работы .....	147
<i>Пищик В.</i> Поликультурное воспитание старшеклассников в процессе обучения иностранному языку .....	148
<i>Спорик Д.</i> Формирование навыков бесконфликтного поведения среди младших школьников.....	149
<i>Старовойт А.</i> Результаты анкетирования по готовности старшеклассников к личностному самоопределению .....	150
<i>Федоренкова Е.</i> Воспитание толерантности у подростков .....	151

**Круглый стол**  
**«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:**  
**МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»**  
**(памяти профессора Е. А. Маслыко)**

<i>Давыдова В.</i> Психологические особенности обучения учащихся II ступени общего среднего образования иноязычной грамматике ...	152
<i>Дергачева А.</i> Визуальная метафора как составляющая невербального компонента поликодового текста .....	153
<i>Дымко Э.</i> Психологические основы взаимосвязанного обучения чтению и говорению на основе текста .....	154
<i>Ермоленко А.</i> Комплекс заданий для обучения учащихся стратегиям восприятия и понимания иноязычной речи на слух .....	155
<i>Заострожных А., Раевская А.</i> Моделирование ситуаций устного иноязычного общения в процессе подготовки учащихся к межкультурной коммуникации.....	156
<i>Колос М.</i> Развитие умений разных видов чтения у учащихся старших классов на основе коммуникативного подхода .....	157
<i>Криштанова А.</i> Обучение учащихся полилогическому общению с использованием технологии творческих мастерских .....	158
<i>Куриц К.</i> Принципы использования слуховой наглядности в формировании иноязычных слухопроизносительных навыков у детей дошкольного возраста .....	159
<i>Леончик К.</i> Использование коммуникативных заданий для обучения монологической речи на III ступени общего среднего образования .....	160
<i>Макриденко Т.</i> Актуальность BYOD-технологии в контексте коммуникативного урока.....	161
<i>Матюкевич Е.</i> Психологические основы взаимосвязанного обучения аудированию и говорению в старших классах средней школы .....	162
<i>Мирошников А.</i> Использование электронных образовательных ресурсов в целях совершенствования лексических навыков учащихся .....	163
<i>Останук Е.</i> Формирование учебно-познавательной компетенции у старших школьников в процессе обучения английскому языку.....	164
<i>Салаш Я.</i> Комплекс заданий для контроля сформированности у учащихся грамматических навыков с использованием электронных образовательных ресурсов .....	165

**Круглый стол  
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»**

<i>Андрюхина Е.</i> Социо-игровые технологии как инструмент развития творческих способностей младших школьников .....	167
<i>Болдушевская П.</i> Патриотическое воспитание старшеклассников в образовательном процессе .....	168
<i>Вакульчик А.</i> Эстетическое воспитание старшеклассников во внеклассной работе .....	169
<i>Гулидина Е.</i> Формирование культуры здорового образа жизни у младших школьников в образовательном процессе школы .....	170
<i>Короленко Д.</i> Формирование речевой культуры старшеклассников в процессе обучения.....	171
<i>Радиловец Ю.</i> Формирование нравственно-эстетической культуры старшеклассников в образовательном процессе современной школы.....	172
<i>Садовнича П.</i> Формирование эстетической культуры старшеклассников во внеклассной работе .....	173
<i>Толкач В.</i> Экологическое воспитание старшеклассников во внеклассной работе .....	174
<i>Филатова Е.</i> Учет индивидуальных особенностей трудных подростков в учебно-воспитательном процессе современной школы.....	175
<i>Шматкова А.</i> Формирование нравственных качеств старшеклассников во внеурочной работе.....	176

**Круглый стол  
«РУССКИЙ ЯЗЫК:  
ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»**

<i>Дюсдикер Е.</i> Развитие речемыслительной деятельности учащихся с применением технологии Storytelling .....	177
<i>Каланич Е.</i> Типология ошибок в речи китайских студентов и поиск путей их преодоления.....	178
<i>Колендо Е.</i> Короткометражный фильм в практике преподавания РКИ.....	179
<i>Лу Сюнь, Каминская И. С.</i> Особенности функционирования соматизмов в художественном тексте в аспекте перевода с русского языка на китайский .....	180
<i>Рублевская Т.</i> Интерференция и транспозиция при изучении русского языка испаноязычными учащимися.....	183
<i>Сюй Тин</i> Понятие <i>счастье</i> в русской и китайской фразеологии .....	184
<i>Халлаев Д.</i> Лексико-грамматические особенности педагогического дискурса....	185
<i>Чирка Е.</i> Критерии и принципы отбора фактов культуры в обучении языку ....	186

**Круглый стол**  
**«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ**  
**В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ**  
**И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»**

<i>Бувечич А.</i> Особенности произношения ономов иноязычного происхождения во французском телевизионном дискурсе .....	187
<i>Грищенко Р.</i> Жаргонизмы в современном французском языке молодежи ...	188
<i>Гуринович Д.</i> Особенности эвфемизации французских медиатекстов .....	189
<i>Ивахненко Н.</i> Лексико-семантические особенности рекламы в мужских и женских глянцевах журналах (на материале английского и французского языков).....	190
<i>Канцавенко К.</i> Лень и безделье в английских и французских поговорах: лингвоаксиологический аспект.....	191
<i>Коляда М.</i> Грамматические особенности французской интернет-рекламы товаров для дома.....	192
<i>Костенко А.</i> Фонетические особенности судебного красноречия .....	193
<i>Кузьменко В.</i> Обращение как осложняющий компонент простого предложения (на материале французского и английского языков) .....	194
<i>Курбеко Е.</i> Региональные особенности наименования географических объектов во французском языке .....	195
<i>Мукель В.</i> Фонетические особенности бытового красноречия.....	196
<i>Павлюченко Е.</i> Языковые средства выражения аффективных эмоций «гнев» и «радость» в англоязычном романе.....	197
<i>Праухина В.</i> Типологические особенности английских и французских этнонимов .....	198
<i>Пронина С.</i> Фонетическое оформление подготовленной и спонтанной речи у носителей французского языка и иностранцев .....	199
<i>Розинская О.</i> Особенности английских и французских фразеологизмов с компонентом ‘цвет’ .....	200
<i>Сулавко Т.</i> Причастие в семантико-синтаксической структуре простого предложения (на материале французского и английского языков).....	201
<i>Швайч В.</i> Ораторский стиль: лингвистические особенности обращения и воззвания .....	202
<i>Ярош А.</i> Лингвистические особенности глоттонического дискурса.....	203



**Круглый стол  
«ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»**

<i>Тригубова Л. А.</i> Контроль и оценивание учебных достижений учащихся в зарубежных странах .....	204
<i>Гарбач В.</i> Идеи конфуцианства и их отражение в общеобразовательной школе КНР.....	206
<i>Гришкевич К.</i> Организация высшего образования в Южной Корее .....	207
<i>Кобель О.</i> Организация профессионального роста учителей в КНР .....	208
<i>Копылова Е.</i> Организация высшего образования в Великобритании, Испании и Швейцарии .....	209
<i>Сотникова В.</i> Высшая школа Японии и ее особенности .....	210
<i>Спиридович Д.</i> Педагогическое взаимодействие учителей и родителей в КНР ..	211
<i>Шиманец В.</i> Организация и содержание общеобразовательной школы в Японии .....	212

**Круглый стол  
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»**

<i>Вишневская А.</i> Невербальное взаимодействие как фактор оптимизации образовательного процесса .....	213
<i>Герман Е.</i> Развитие способностей учащихся в образовательном процессе.....	214
<i>Захаренко К.</i> Педагогическое стимулирование самоактуализации старшеклассников .....	215
<i>Зеленский Д.</i> Развитие профессиональных навыков учителя иностранного языка .....	216
<i>Кальчинская П.</i> Компетентностный подход в профессиональной подготовке учителя .....	217
<i>Костюкевич И.</i> Формирование гражданской ответственности учащихся старшего школьного возраста.....	218
<i>Орехова А.</i> Мотивация учения младших школьников .....	219
<i>Ротаенко А.</i> Оптимизация профессиональной деятельности учителя .....	220
<i>Севастьянович А.</i> Сущность агрессивного поведения в среднем школьном возрасте.....	221
<i>Сорокина В.</i> Профилактика агрессивного поведения подростков.....	222
<i>Ясковец Е.</i> Профилактика конфликтов в образовательном процессе средней школы .....	224

**Круглый стол**  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ»**

<i>I. Van</i> Design of Exercises Sets in Teaching Chinese Vocabulary to Belarusian Students in the Intercultural Context .....	225
<i>Е. Савицкая</i> Разработка комплексов интерактивных упражнений и заданий по обучению англоязычной письменной речи в wizer.me и simpleshow.com .....	226

**Круглый стол**  
**«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ**

<i>Ю. Леонович</i> Коммуникативная тактика запроса самооценки в портретном интервью.....	227
<i>В. Мельник</i> Языковые средства выражения эмоций в русских традиционных загадках .....	228
<i>А. Мешкевич</i> Грамматические и лексические средства выражения речевого акта просьбы .....	229
<i>Д. Нехайчик</i> К вопросу о структуре неологизмов со значением лица .....	230

*Научное издание*

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

25–29 апреля 2022 года

В четырех частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *А. А. Соловей*

Редактор *В. М. Василевская*

Компьютерная верстка *Е. А. Запеко*